Investigación educativa y experiencia vivida

Max van Manen

83

IDEA
EDUCACION

Max van Manen

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EXPERIENCIA VIVIDA

Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad

IDEA BOOKS, S.A.

Universidad de Navarra
Servicio de Bibliotecas
153442

Colección Idea Universitaria-Educación

IDEA BOOKS, S.A.
Rosellón, 186, 1º 4ª
08008 Barcelona - España
Tel. 93.4533002 – Fax 93.4541895
e-mail: ideabooks@ideabooks.es
http://www.ideabooks.es

Researching Lived Experience
© The Althouse Press
© 2003 Idea Books, S.A. de la traducción
y la edición en lengua castellana.

Director de colección:
José Antonio Jordán
Traducción:
Oh Mira, Servicios Editoriales
Diseño cubierta:
Equipo de edición
Preimpresión:
Oh Mira, Servicios Editoriales

Impresión y encuadernación:
Gráficas y encuadernaciones Reunidas, S.A.
ISBN: 84-8236-283-6
Depósito legal: B-40246-2003
Impreso en España – *Printed in Spain*

Todas las derechos son exclusiva del titular del copyright. No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su recopilación en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma, ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, registro, o bien por otros métodos, sin el previo permiso y por escrito de los titulares del copyright

Índice

Prólogo.....9
Prólogo a la edición de 1997.....10
Capítulo 1 Ciencias Humanas.....19
Introducción.....19
¿Por qué investigar en ciencias humanas?.....23
¿Qué es una ciencia humana fenomenológica hermenéutica?.....26
¿Qué significa ser racional?.....32
Lo que una ciencia humana no puede hacer.....39
¿Descripción o interpretación?.....42
Investigación: procedimientos, técnicas y métodos.....45
Estructura metodológica de la investigación en ciencias humanas.....48
Capítulo 2 Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida.....55
La naturaleza de la experiencia vivida.....55
Orientarse hacia el fenómeno.....59
Formular la pregunta fenomenológica.....62
Explicar presuposiciones y conocimientos previos.....66
Capítulo 3 Investigar la experiencia tal como la vivimos.....71
La naturaleza de los datos (*datum*: cosa dada o concedida).....71
La experiencia personal como punto de partida.....72
Recuperar las raíces etimológicas.....76
En busca de expresiones idiomáticas.....78
Obtener las descripciones experienciales de los demás.....80
Escritura de protocolos, descripción de la experiencia vivida.....81
Entrevistar, la historia de la vida personal.....83
Observar, la anécdota experiencial.....86
Descripciones experienciales en literatura.....87
La biografía como recurso para el material experiencial.....88
Agendas, diarios y otras anotaciones como fuentes de experiencias vividas.....91
El arte como fuente de experiencia vivida.....91
Consultar documentación fenomenológica.....92

Capítulo 4 La reflexión fenomenológica hermenéutica.....95
Los análisis temáticos.....96
Situaciones.....98
Buscar el significado.....104
¿Qué es un tema?.....105
La pedagogía del tema.....107
Destapar aspectos temáticos.....108
Aislar afirmaciones temáticas.....110
Redacrar transformaciones lingüísticas.....113
El arte como origen de descripciones temáticas.....114
Interpretación a través de la conversación.....116
Colaboración en el análisis: el grupo o seminario de investigación.....118
Los temas existenciales del mundo de la vida como guías para la reflexión.....119
Determinar temas casuales o esenciales.....124
Capítulo 5 La escritura fenomenológica hermenéutica.....127
Prestar atención al lenguaje hablado.....127
Silencio. Los límites y el poder del lenguaje.....128
La anécdota como instrumento metodológico.....131
El valor de la narración anecdótica.....136
Variar los ejemplos.....137
La escritura media en la reflexión y en la acción.....140
Escribir es medir nuestra capacidad reflexiva.....143
Escribir ejercita la capacidad de ver.....146
Escribir es mostrar algo.....146
Escribir es rescribir.....148
Capítulo 6 Mantener una relación firme y orientada.....151
La relación entre la investigación/escritura y la pedagogía.....151
Sobre la inefabilidad de la pedagogía.....158
«Ver» la pedagogía.....164
La práctica pedagógica de la textualidad.....165
Las ciencias humanas como investigación de acciones orientada críticamente.....169
El conocimiento sensible a la acción conduce a la competencia pedagógica.....171
Capítulo 7 Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo...177
La propuesta de investigación.....177
Efectos y ética de la investigación en ciencias humanas.....178
Planificación y contexto de un proyecto de investigación.....179
Trabajar el texto.....183
Glosario.....191
Bibliografía.....205
Índice alfabético.....213

Prólogo

Investigación educativa y experiencia vivida presenta y desarrolla ante el lector una aproximación fenomenológica hermenéutica a la investigación y a la escritura en el campo de las ciencias humanas. Bajo la influencia del espíritu de los movimientos europeos, y de otros determinados desarrollos estadounidenses, el texto ofrece un concepto de la investigación con base pedagógica, cuyo punto de partida es el campo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana. La noción que subyace a este planteamiento radica en que la investigación y la teorización fenomenológica interpretativa no pueden separarse de la práctica textual de la escritura. Por ello, una dimensión inspirada en la semiótica forma parte de esta aproximación investigacional, si bien la naturaleza práctica del mundo de la vida pedagógico requiere que esta forma de investigación educativa no se convierta en una filosofía de sillón o en una teorización abstracta.

Yo llegué a las ciencias humanas, la fenomenología y la hermenéutica desde mis estudios de pedagogía en los Países Bajos. Durante la década de 1960, la orientación predominante de la formación de docentes era una aproximación que recibía el nombre de *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* en Alemania y *Fenomenologische Pedagogiek* en los Países Bajos. La tradición alemana de la «pedagogía de las ciencias humanas», es decir, la de la Escuela Dilthey-Nohl, utilizaba una metodología interpretativa o hermenéutica, mientras que el movimiento holandés de la «pedagogía fenomenológica», es decir, la Escuela de Utrecht, tenía una orientación más descriptiva o fenomenológica. Este texto refleja aspectos y rasgos derivados de ambas tradiciones. Sin embargo, una característica del planteamiento europeo de la pedagogía fue su despreocupación total por las cuestiones de método. Aquellos que se ocupaban de la investigación interpretativa fenomenológica de la educación, como Langeveld, Beets y Bollnow, con frecuencia escribían trabajos sensiblemente reflexivos sobre el mundo pedagógico que padres y profesores comparten con sus hijos y alumnos. Pero simplemente no se planteaban cuestiones de método ni de cómo tomar parte en esa teorización. Durante los últimos años de la década de 1960, el movimiento de pedagogía hermenéutica alemán y la tradición fenomenológica ho-

landesa perdieron fuerza como resultado de determinadas presiones ideológicas y sociales: por una parte, gracias a las influencias del conductismo estadounidense y, por la otra, como consecuencia de las teorías críticas sociales en educación que emergían en Alemania. Más recientemente, podemos destacar un resurgimiento, aunque en formas distintas, de los primeros impulsos de las ciencias humanas.

Para llevar a cabo este proyecto he aprovechado discusiones con mis colegas y amigos Ton Beekman, Bas Levering, Antoinette Oberg, Helmut Danner, Robert Burch, Alan Blum y otros. Y han sido para mí un gran estímulo las aportaciones de los alumnos con quienes he trabajado en estos últimos años. Muchos de ellos se han convettido en buenos amigos y colegas. Me gustaría mencionar especialmente a David G. Smith, Vangie Bergum, Carol Olson, Rod Evans, Stefan Baldursson, Kim Krawchenko, Chizuko Maeda, Mikio Fujita y Stephen Smith, que, cada uno de manera única, me han ayudado a hacer de este proyecto sobre la pedagogía de las ciencias humanas una empresa fascinante. También quiero agradecer a Geoff Milburn su confianza en este texto y su entusiasmo para publicarlo.

De la misma forma, el autor y el editor quieren expresar su gratitud a la Dra. Phyllis Chesler por concederles autorización para reimprimir un extracto de *With Child: A Diary of Motherhood* (Nueva York: Crowell, 1979), que aparece en la página 90 de este libro.

Prólogo a la edición de 1997

Los investigadores en campos profesionales como la educación, la enfermería, la medicina, el derecho, la psiquiatría, el asesoramiento y la psicología son cada vez más conscientes de la importancia de los modelos interpretativos que consideran eje central de la situación humana y se basan en la idea de que podemos entender mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales. ¿Cómo experimentamos el mundo de la vida? Por un lado, ya está ahí; por el otro, nosotros participamos en darle forma y crearlo. Dicho de otro modo, el mundo nos es dado «a» nosotros y está constituido activamente «por» nosotros: si reflexionamos sobre él desde un punto de vista fenomenológico, se nos pueden presentar varias posibilidades de conocimiento de nosotros mismos y de praxis reflexiva desde un punto de vista individual y colectivo.

A pesar de que esta edición de 1997 no ha sufrido ningún cambio, este nuevo prefacio me permite realizar algunos comentarios sobre aspectos que me han sido planteados por lectores de este texto. Algunas cuestiones se encuentran relacionadas con la dificultad de que el método fenomenológico hermenéutico no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto

a la experiencia. Se me plantean también otras cuestiones fundamentadas por los distintos intereses de diferentes perspectivas de investigación.

El campo de la investigación está sometido a ciertos ciclos. Cuando escribí este libro, la etnografía, la biografía, el análisis de contenidos, la historia feminista, los estudios de género, los estudios sobre la acción, el constructivismo y la teoría crítica dominaban el terreno de la investigación cualitativa; mientras que el postestructuralismo, la interpretación psicoanalítica de la cultura contemporánea, los estudios sobre medios de comunicación, los estudios culturales, el deconstruccionismo y la narratividad empezarían a ser de *rigueur* entre un creciente número de investigadores cualitativos. Con el cambio de milenio, algunos de estos enfoques ya han perdido fuerza y otros han sido incorporados a las metodologías ya existentes.

Muchas de las aportaciones vigentes de estos desarrollos tienen su origen en la tradición de las ciencias humanas y dan fe de la vigencia de la preocupación por la interpretación reflexiva, el conocimiento sensible a la experiencia, la textualidad del significado y los impulsos humanistas. Por ejemplo, el deconstruccionismo ha evidenciado la complejidad de las relaciones refractivas entre significado y texto; la (auto)biografía ha puesto de manifiesto el valor de la unicidad de la experiencia personal y la prioridad del yo; los estudios narrativos han demostrado el poder de las historias para dar forma a la historia personal y colectiva; el feminismo y los estudios culturales han confirmado la importancia de la contextualización del significado interpretativo; y el postestructuralismo nos ha hecho ser más inequívocamente conscientes de las raíces subjetivas e intersubjetivas del significado. Por lo tanto, unos modelos de investigación aparentemente divergentes nos ayudan para que seamos más conscientes de los intereses permanentes y compartidos de las ciencias humanas.

Las cuestiones planteadas por las influencias del postestructuralismo y los estudios de género son infinitos. Algunos muestran que necesitamos radicalizar con mayor profundidad temas como la subjetividad del conocimiento, la complejidad del mundo de la vida, la importancia del reconocimiento del otro, el compromiso de escuchar con atención las voces de los más vulnerables y que tenemos también que protegernos contra la autosuficiencia moral y polémica. Los temas que por lo general surgen tienen que ver con la unicidad de la experiencia, las presuposiciones del esencialismo, la (in)conmensurabilidad de los estudios culturales y de género y la relación entre el lenguaje y la experiencia. Comentaré brevemente cada uno de estos aspectos.

El tema de la unicidad

Este texto ofrece un método que empieza prestando atención al mundo de la vida y requiere que nos aproximemos a la experiencia de forma tan imparcial como sea

posible: debemos desbloquear nuestras presuposiciones no cuestionadas y hacerles frente. Pero ¿qué es esta experiencia a la que prestamos atención? ¿Y cómo sé yo que experimento las mismas cuestiones del mismo modo que lo hace otra persona? ¿Acaso no es única cada una de nuestras experiencias, incluso cuando utilizamos las mismas palabras para describirlas? Sin duda, no hay garantía alguna de que las experiencias que sentimos subjetivamente sean idénticas a las de otras personas. Por ejemplo, si yo experimento dolor o ansiedad, esta experiencia interior se me antoja tan especial y tan innegablemente mía que ninguna otra persona podría llegar a entender y describir exactamente lo que he pasado. Los adjetivos no logran recoger el modo en que yo he experimentado esta ansiedad. Ni siquiera yo mismo soy capaz de explicar completamente lo que yo experimento en un momento o un lugar concreto. Lo que pertenece a mi vida interior parece que queda muy lejos de las palabras. El poema más minuciosamente redactado se queda corto. Nadie puede llegar a sentir lo que yo siento. Nadie puede llegar a ver lo que yo veo y del modo en que yo lo veo, por más que lo intente. Ello significa que en una situación determinada tal vez no entendamos lo que sucede del mismo modo que lo hace la persona que tenemos al lado. Y aun así, dentro de unos ciertos límites y contextos culturales, utilizamos las mismas palabras y el mismo idioma para describir nuestras experiencias. Así pues, ¿qué es lo que describe el lenguaje?

Una respuesta rápida sería que el lenguaje es simplemente poco adecuado para describir la experiencia[1]. En último extremo, las palabras pierden el carácter completo y único de nuestros mundos privados. Las palabras se quedan cortas porque el lenguaje es esencialmente social. Sólo a través de la colectividad del lenguaje podemos acceder a la experiencia, tanto a la de los demás como a la nuestra. Y así, las cualidades esencialmente únicas y privadas de la experiencia interior sobrepasarán finalmente nuestro alcance lingüístico. Pero, si bien nuestras palabras habladas o escritas nunca coincidirán con la sensibilidad real de nuestras experiencias vividas, sigue siendo posible y merece la pena intentar emular nuestra vida prerreflexiva mediante textos sensibles al mundo de la vida. En este sentido, las ciencias humanas pueden realizar la paradoja de teorizar sobre lo único.

Otra respuesta es que el lenguaje crea y describe un mundo de la vida intersubjetivo. Aprendiendo un idioma, aprendemos a vivir en terrenos de recopilación de significados. Esto quiere decir que el idioma tiene implicaciones para nuestras posibilidades experienciales. Una persona que esté familiarizada con varios idiomas sabe que hay ciertas cosas que se pueden decir en una lengua que no se pueden expresar en otra, porque no existe una equivalencia tanto de palabra como de concepto. Por ello, reconocemos posibilidades de significado diferenciadas que se añaden al contexto sociocultural al cual pertenece un determinado idioma. Por otra parte, nuestros mundos vitales están constituidos por distintas regiones experienciales cuyos límites se acercan, se superponen parcialmente e incluso anidan unos

en otros. Wittgenstein intentó demostrar que estas formas distintas de vida están circunscritas a sus propias regiones de significado. A través del lenguaje fenomenológico exploramos dichas posibilidades experienciales y navegamos por los mundos vitales y sus horizontes hermenéuticos.

Una tercera respuesta sería que el lenguaje nos permite conocer lo que tiene carácter experimentable. Mediante el lenguaje descubrimos nuestras experiencias interiores, del mismo modo que podemos decir que mediante las experiencias descubrimos las palabras a las que parecen pertenecer. Es cierto también que determinadas palabras o expresiones pueden conllevar un significado personal para un determinado individuo que nadie más podría nunca comprender. En este sentido la fenomenología hermenéutica utiliza la heurística del descubrimiento: descubrimos posibilidades de ser y de llegar a ser.

Una cuarta respuesta es que la fenomenología hermenéutica emplea modos de discursos que intentan fusionar métodos de conocimiento cognitivo y no cognitivo, gnóstico y pático. Con estos términos queremos decir que no sólo entendemos las cosas de forma intelectual o conceptualmente, sino que también las experimentamos de un modo corpóreo, relacional, enactivo y situacional. Por lo tanto, el método fenomenológico hermenéutico intenta «explicar» los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo.

La investigación y la escritura fenomenológicas habrán logrado su objetivo cuando consigamos hacer reconocibles estos significados.

El tema de la esencia

¿Las cosas tienen esencia? ¿Podemos hablar específicamente de lo que constituye el «qué» de algo? Por ejemplo, ¿es correcto hablar de la esencia de la humanidad, la esencia del lenguaje, la esencia del pensamiento, la esencia de la música, la esencia de una flor, la esencia de la poesía? ¿Acaso no es simplista pensar que las cosas tienen esencias? Ésta es una cuestión importante, puesto que «esencia» y «esencialismo» se han convertido en palabras «peligrosas» para la investigación cualitativa, sobre todo entre los postestructuralistas. Pero ¿por qué?, ¿qué hay de malo en la noción de «esencia»? Podría parecer que el peligro del concepto de «esencia» reside principalmente en el significado moral que va unido a él.

Cuando hablamos de la esencia de la poesía, por ejemplo, lo que queremos decir es que en ciertos aspectos la poesía tiene algunas características o propiedades que permiten distinguirla de otras formas literarias, como la novela, el teatro o el ensayo. Dicho de otro modo, sin estas características o propiedades, la poesía ya no se

podría experimentar en tanto que poesía. Y esto mismo lo podríamos aplicar a casi todos los conceptos. Por ello, podemos preguntar, por ejemplo, qué propiedades específicas pertenecen a las flores para que una flor no pudiera ser considerada una flor si alguien la despojara de alguna de esas propiedades específicas.

Por un lado, aquellos que defiendan la teoría de que no hay esencias parecería que estén tomando una posición extremista. Un poema es distinto de un cuento, una flor es distinta de un árbol, el dolor es distinto del alivio, la confianza es distinta de la desconfianza. Esta forma de considerar las esencias no plantea casi ningún tipo de conflictos. Con ello no quiero negar que la línea entre la poesía y la prosa sea a veces difícil de trazar o que un texto poético, en algunas ocasiones, no se pueda distinguir de uno en prosa. La esencia de las cosas depende precisamente del juego entre la diferencia y la similitud, y Wittgenstein demostró que estos cambios de significado reflejan nuestras formas de vida y parecidos familiares de significado. Como Eagleton destaca: «Para que algo muestre ciertas propiedades esenciales no es necesario que siempre tengamos que conocer con exactitud dónde acaba y dónde empieza otro objeto. Un campo con unos límites poco determinados puede seguir siendo un campo»[2].

Por otra parte, los fenomenólogos saben que la noción de esencia es sumamente compleja y que, al principio, la perspectiva husserliana tendía hacia la simplificación de la búsqueda de esencias por parte de algunos de sus seguidores. La esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales y otras son más cruciales para el existir de las cosas. El término «esencia» deriva del verbo «ser», que, por definición, es una noción profundamente existencial. Pregunta lo que algo «es» para aquel que formula la pregunta. La esencia interroga sobre lo que algo «es» y sin lo cual no podría ser lo que es. Y formula esta pregunta aun siendo consciente del contexto, la (inter)subjetividad, el lenguaje, etc. Es por este motivo por lo que las ciencias humanas son un proyecto tan fascinante: cualquier interpretación puede ponerse en duda; cualquier investigación puede partir de cero; cualquier conversación fenomenológica hermenéutica puede ser interminable.

Los antiesencialistas han proporcionado un gran servicio. Al sostener que las esencias son ilusorias, han llamado la atención sobre el peligro de confundir cultura con naturaleza y de la reelaboración en las humanidades y las ciencias sociales y humanas. Los antiesencialistas han criticado las perspectivas filosóficas y culturales que definen, por ejemplo, la naturaleza de la feminidad, la infancia o la etnicidad y que, en consecuencia, extraen conclusiones morales de estas definiciones: por ejemplo, la noción de que las mujeres son inherentemente débiles o emocionales y, por lo tanto, inadecuadas para el liderazgo, o que los niños son, por naturaleza, pecadores y, por lo tanto, deben ser desprovistos de su inclinación nat-

ural hacia el mal, o que ciertos grupos étnicos poseen propiedades innatas de las cuales ciertas culturas o naciones deben ser limpiadas. Los antiesencialistas han demostrado que hay perspectivas esencialistas que reducen los fenómenos sociales a categorías inmutables, y a los grupos sociales los reduce a tipos estables. El esencialismo de esta variedad categórica comparte con el positivismo la reificación de los fenómenos experimentales en objetos externos. El esencialismo categórico es peligroso en cuanto tiende a ver las cosas en términos absolutos y a partir de estas propiedades fijas se derivan convicciones morales.

El tema de la (in)conmensurabilidad

La cuestión que con más frecuencia se plantea en relación con la (in)conmensurabilidad tiene que ver con la relación entre los estudios culturales y la fenomenología. Naturalmente, ni que decir tiene que la experiencia es personal y está influenciada por factores como el género o la cultura. Por ejemplo, la actitud fenomenológica ¿es compatible con la feminista? La mejor respuesta probablemente sea sí y no, puesto que no existe un único tipo de feminismo ni un solo método fenomenológico. Algunas feministas han señalado que determinados temas –como la idea de la esencia en la filosofía, el *epoché* en el primer Husserl, la mirada objetificadora de Sartre o la noción de encarnación en Merleau-Ponty– han sido bastante insensibles a los factores contextuales de la cultura, el género y el idioma en la constitución del significado.

Pero, en resumen, se podría argumentar probablemente que existen muchos temas epistemológicos y ontológicos importantes que son compartidos por la fenomenología y los estudios de género: *a*) está la crítica husserliana al naturalismo en las ciencias positivas, que es una reminiscencia de la crítica de la hegemonía de la verdad, la objetividad y la neutralidad científica; *b*) el planteamiento fenomenológico de reclamar la experiencia vivida es importante para las mujeres que quieren conocer la diferencia entre las experiencias de las mujeres u otras chicas en relación con las de los hombres u otros chicos; *c*) el método fenomenológico de cuestionar radicalmente las propias presuposiciones es compatible con el hecho de desenmarañar reflexivamente los prejuicios masculinos en el idioma y en las instituciones y las prácticas de la vida cotidiana; *d*) la importancia que la fenomenología concede a dejar en suspenso los sesgos teóricos también puede servir para que nos demos cuenta de las raíces patriarcales de muchos conceptos teóricos, estructuras lingüísticas y métodos en ciencias como la medicina, el psicoanálisis y la educación; *e*) la fenomenología y los estudios de género implican ambos considerar la experiencia tal como la vivimos, y no como la representamos en la teoría abstracta y en las oposiciones binarias del tipo pensar y sentir, cognición y emo-

ción, acción y reflexión; *f)* ambas pretenden encontrar modos de discurso, voz y expresión que puedan descubrir el significado sentido que va más allá del paradigma dominante de la lógica, la cognición, la predicción y el control. Desde este punto de vista, la fenomenología hermenéutica parece ser bastante sensible a las formas femeninas de conocimiento, investigación y escritura.

El tema del lenguaje

La persona que empieza un estudio fenomenológico hermenéutico descubre pronto que esta forma de investigación no es un sistema cerrado. Existen muchas paradojas que van marcando las rutas de un viaje por las ciencias humanas. Cuando se desarrolla un enfoque sobre los fenómenos de la experiencia vivida, pronto estos fenómenos aparecen sumamente esquivos y problemáticos. Si me centro en una experiencia que me parece interesante en particular pero que no se expresa fácilmente mediante el lenguaje, me preguntaré: ¿qué palabra(s) utilizo para describir esta experiencia? A veces, una historia me puede ayudar: «¿Alguna vez te ha sucedido algo como esto?». Otras, por ejemplo, una escena de una película o unas pocas líneas de un poema ayudarán a comunicar el tema de nuestra investigación. Y aun así, la expetiencia es siempre más inmediata, más enigmática, más compleja y más ambigua que cualquier descripción que le haga justicia. El investigador en ciencias humanas es un teórico-autor que debe ser capaz de mantener una fe casi irrazonable en el poder del lenguaje para hacer inteligible y comprensible lo que siempre parece residir más allá del lenguaje.

Me emociono cuando escucho un determinado pasaje musical evocativo. Me siento reforzado cuando una mano amiga se posa sobre mi espalda. Me acuerdo de una terrible experiencia de mi infancia. Me conmueve la amabilidad de alguien a quien conozco. Rememoro con melancolía unas vacaciones de aventura. Intercambio una mirada significativa con alguien. ¿Cómo capto e interpreto los posibles significados de estas experiencias? Las cosas que intentamos describir o interpretar no son realmente cosas; nuestras experiencias reales son, literalmente, «nada». Y sin embargo, parece que estemos creando algo cuando utilizamos el lenguaje en la investigación en ciencias humanas.

Así pues, ¿cuál es la relación entre lenguaje y experiencia? Parece que con las palabras creamos algo –como, por ejemplo, conceptos, intuiciones, sentimientos– de la nada, es decir de la experiencia vivida, pero estas palabras serán siempre insuficientes para lograr nuestro objetivo. Tal vez sea porque el lenguaje tiende a intelectualizar nuestra conciencia, porque el lenguaje es un aparato cognitivo. Lo que intentamos hacer en la investigación fenomenológica es evocar el conocimiento a través del lenguaje que de un modo curioso parece que es no cognitivo. Esta cues-

tión es importante puesto que muchas profesiones, como la pedagogía, la enfermería, la medicina o el asesoramiento, parecen requerir no sólo técnicas que se pueden enseñar y conocimientos especializados, sino también habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, páticas y con el tacto. Parece que es en estas direcciones donde se encuentran las aportaciones relevantes y continuas de la fenomenología hermenéutica para la epistemología de la práctica profesional[3].

Notas

[1] *Véase* Patricia De Martelaere, *Een verlangen naar ontroostbaarheid*. Ámsterdam: Meulenhoff, 1966.

[2] *Véase* Terry Eagleton, *The illusions of postmodernism*. Oxford: Blackwell, 1996, p. 98.

[3] *Véase* Max van Manen (en preparación), *Meaning and Method*.

Capítulo 1

Ciencias humanas

Introducción

Consideramos importante dar a conocer al lector, desde un primer momento, cuál es la intención de este libro, así como los posibles intereses que podría tener dicho lector en él. Por una parte, *Investigación educativa y experiencia vivida* constituye una aproximación a la investigación en el ámbito de las ciencias humanas, que utiliza, desde una perspectiva semiótica, los métodos de la fenomenología y la hermenéutica. Y, por la otra, permite embarcarse en la reflexión pedagógica sobre cómo convivimos con los niños o menores en tanto que padres, profesores o educadores.

De esta forma es como el lector se debe acercar a este trabajo e interpretarlo, pero, sobre todo, como un conjunto de sugerencias metodológicas útiles a la hora de llevar a cabo la tarea de investigar y escribir sobre ciencias humanas. Sin embargo, en este terreno, tal y como las concebimos en este texto, la pretensión no es investigar por investigar, sino que presuponemos que quien se acerca a ellas lo hace con un interés profesional previo, por ejemplo, el de la docencia, la enfermería o bien la psicología. Por lo tanto, *Investigación educativa y experiencia vivida* pretende ser una guía para todos aquellos investigadores relacionados en distintos ámbitos con la pedagogía.

Los diversos ejemplos que proporcionamos a lo largo de *Investigación educativa y experiencia vivida* requerirán, con frecuencia, la necesidad de profundizar en los significados de «docencia», «paternidad» y otras labores pedagógicas relacionadas entre sí, sin por ello asumir, naturalmente, que se trate de fenómenos idénticos. Y, por lo tanto, cuando planteemos preguntas, recojamos datos, describamos una situación y construyamos interpretaciones textuales, lo haremos en tanto que investigadores que ven el mundo desde una perspectiva pedagógica.

En el ámbito de las ciencias humanas pueden distinguirse una gran variedad de aproximaciones. Un método de investigación es únicamente la forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos; las preguntas en sí mismas y la forma co-

mo las entienda cada individuo son los puntos de partida importantes, pero no constituyen por sí mismas el método propiamente dicho.

Naturalmente, también es cierto que la forma en que se articulan determinadas preguntas está relacionada con el método de investigación con el que cada individuo tiende a identificarse. Así pues, existe cierta dialéctica entre pregunta y método. Entonces, ¿por qué es necesario adoptar una determinada aproximación a la investigación y no otra? La elección deberá sustentarse en algo más sólido que un simple deseo, preferencia, gusto o moda. En realidad, el método que seleccionemos deberá mantener una cierta armonía con el interés más profundo que convierte a cada padre o profesor en educador por encima de todo.

La aproximación a las ciencias humanas que se presenta en *Investigación educativa y experiencia vivida* es meramente fenomenológica, hermenéutica y semiótica u orientada al lenguaje, no sólo porque el lenguaje sea de nuestro mayor interés o sintamos una predisposición particular hacia él, sino porque la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida, como son, por ejemplo, las realidades y el mundo de la vida de los niños y los menores. De este modo, podemos decir que la pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños y los menores. Y también necesita de una vía lingüística que posibilite que la reflexión textual, en tanto que proceso de investigación, contribuya a la reflexión y al acercamiento desde un punto de vista pedagógico.

Por lo tanto, la pedagogía es la actividad de enseñar, ejercer de padres, educar o, en general, convivir principalmente con niños o menores, que requiere una actuación práctica y constante, tanto en situaciones como en relaciones concretas. Las formas de conocimiento generadas por una metodología basada en las ciencias humanas, tal como se describe en este texto, pretenden cumplir con los objetivos prácticos de la pedagogía. El término «ciencias humanas» se utiliza de forma más limitada y cauta en *Investigación educativa y experiencia vivida* de lo que suele emplearse en otros textos de la misma naturaleza y temática. Es importante tener presente que, en este libro, «ciencias humanas» se utiliza a menudo de forma intercambiable con los términos «fenomenología» o «hermenéutica». Este uso no contradice en nada la tradición fenomenológica hermenéutica que existió en Alemania, aproximadamente desde el año 1900 hasta 1965, y en los Países Bajos, desde 1945 (aproximadamente) hasta 1970. Por lo tanto este texto pretende ser una ampliación actual y moderna de ciertos aspectos de aquella tradición de la «pedagogía de las ciencias humanas».

Como ya hemos mencionado, este texto se nutre y alimenta de las tradiciones europeas; por ello, hemos intentado llevar a cabo una interpretación metodológica de las obras de otros autotes alemanes y neerlandeses. Una característica distinti-

va de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* alemana y la *Fenomenologische Pedagogiek* holandesa era su marcada despreocupación por los métodos y la epistemología. Se pretendía que los estudiantes de grandes teóricos destacados, como Nohl, Litt, Flitner, Bollnow, Langeveld, van den Berg y Buytendijk, conocieran el proceso mediante osmosis o aprendizaje, a lo cual los alemanes denominarían en cierto momento como *Bildung*. Pero únicamente aquellos que tenían más talento lo lograban. De los teóricos holandeses que trabajaban en la tradición fenomenológica se decía que no había mediocridad ni término medio en sus investigaciones: su trabajo era o muy bueno o muy malo. Y, naturalmente, sólo los estudios brillantes lograron sobrevivir en el tiempo, lo cual reafirma su calidad.

En su libro *Verdad y método* (1975), el filósofo Gadamer sostiene que la preocupación por un método o una técnica (objetivos) contradice desde una perspectiva ética el espíritu de la «teorización» en ciencias humanas. Gadamer intenta demostrar que la preocupación de Dilthey o, más tarde, de Husserl, por desarrollar una «ciencia humana objetiva» los llevó a planteamientos que se alejaban del contenido real del concepto de vida. Lo irónico de ese razonamiento es que la referencia al «método» en el título del libro de Gadamer, *Verdad y método*, puede haber contribuido a su inmensa popularidad entre los estudiosos estadounidenses. En cualquier caso, en este texto esperamos demostrar que existe un modo de tratar los aspectos metodológicos que es indudablemente poco metodológico en un sentido meramente prescriptivo o tecnocrático. La tesis fundamental de este planteamiento afirma que prácticamente cualquier persona que se sienta realmente interesada en la investigación en ciencias humanas puede beneficiarse de estudiar sus dimensiones metodológicas. No obstante, no hay garantía alguna, hasta el momento, de que todos los estudiantes de ciencias humanas sean capaces de elaborar trabajos que puedan ser considerados como «muy buenos». Se debe estar constantemente en guardia ante las ilusiones seductoras de la técnica (Barrett, 1978).

En Estados Unidos, el ámbito de las ciencias humanas (que incluye el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica, la etnografía, la etnometodología, la teoría crítica, los estudios de género, la semiótica, etc.) está constituido por varias aproximaciones a la investigación y a la teorización, que encuentran algunas de sus raíces en las fuentes continentales, mientras que otros desarrollos son originarios de Estados Unidos. La distinción entre ciencia «humana» y «natural» se suele atribuir a Wilhelm Dilthey, quien desarrolló la oposición entre las *Naturwissenschaften* (las ciencias naturales o físicas) y las *Geisteswissenschaften* en un planteamiento metodológico para estas últimas. Para Dilthey, el objeto de estudio propio de las *Geisteswissenschaften* es el mundo humano caracterizado por la *Geist*, es decir, la psique, la mente, los pensamientos, la conciencia, los valores, los sentimientos, las emociones, las acciones y los objetivos, que encuentran su objetificación en las lenguas, las creencias, las artes y las instituciones. Por lo tanto, y

a riesgo de simplificar demasiado, podríamos decir que la diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias humanas reside en lo que estudian: las ciencias naturales estudian los «objetos de la naturaleza», las «cosas», los «acontecimientos naturales» y «el modo en que se comportan los objetos». Las ciencias humanas, en cambio, estudian a las «personas» o a los seres que tienen «conciencia» y que «actúan con determinación» en el mundo y para él, y crean objetos con «significado» que son «expresiones» de la forma en la que los seres humanos existimos en el mundo.

El método preferido de las ciencias naturales, desde Galileo, siempre ha sido la observación distanciada, el experimento controlado y la medición matemática o cuantitativa. Y cuando el método de las ciencias naturales se ha aplicado a las ciencias sociales conductistas, para apoyarse, se han mantenido procedimientos de experimentación y análisis cuantitativo. Por el contrario, el método preferido de las ciencias humanas implica la descripción, la interpretación y el análisis crítico o reflexivo sobre nosotros mismos. «Nos explicamos la naturaleza, pero la vida humana la tenemos que entender», decía Dilthey (1976). Mientras que las ciencias naturales tienden a «taxonomizar» los fenómenos naturales (como es el caso de la biología) y a «explicar» desde un punto de vista causal o meramente probabilístico el comportamiento de las cosas (como es el caso de la física), las ciencias humanas pretenden exponer el significado de los fenómenos humanos (como es el caso de los estudios de textos literarios o históricos) y a «comprender» las estructuras de significado de las experiencias vividas (como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de la vida).

El punto de partida de este texto es la tesis que afirma que: «La investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas, y que se lleva a cabo por educadores, debe siempre ser guiada por normas pedagógicas». El modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Para ello, la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los «textos» de la vida, y finalmente la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, escrita o lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica. Lo innovador en este texto es que la investigación y la escritura se consideran actividades pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí y prácticamente inseparables. El tipo de reflexión necesaria, en el acto de escribir, desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico sobre el sentido y el significado de los fenómenos de la vida diaria es fundamental para la investigación en pedagogía. De esto se desprende que *Investigación educativa y experiencia vivida* tiene ambiciones pedagógicas en dos niveles: en uno ofrece una aproximación a la investigación, que es fundamen-

tal para el proceso del desarrollo de la pedagogía, y en el otro busca la práctica de lo que expone, siempre centrándose en cuestiones pedagógicas sobre la discusión del método.

¿POR QUÉ INVESTIGAR EN CIENCIAS HUMANAS?

«Quienquiera que esté buscando al ser humano, primero tiene que encontrar la linterna», dijo una vez Nietzsche (Buytendijk, 1947, p. 22). En esta referencia aforística al filósofo Diógenes, Nietzsche planteaba dos preguntas: ¿qué significa estudiar el ser humano en su humanidad?, y ¿qué metodología es necesaria para este tipo de estudio? Diógenes fue un filósofo griego que vivió en el siglo IV a. de C. y ahora lo conocemos como un pensador poco convencional, de aguzado ingenio y capacidad de réplica, que enseñó a sus conciudadanos mediante el uso de la gesticulación pantomímica y la ejemplificación. Se dice que un día Diógenes salió por la ciudad a plena luz del día con una linterna encendida haciendo ver que buscaba algo que se le había perdido. Cuando la gente se le acercaba para preguntarle qué estaba intentando encontrar, él respondía: «Ni siquiera con una linterna a plena luz del día puedo encontrar a un verdadero ser humano» y cuando la gente se señalaba a sí misma, los perseguía con un palo y les decía, gritando: «yo quiero seres humanos *verdaderos*». Por supuesto, la mayor parte de la gente se reía ante tal demostración. Pero la anécdota sobrevivió porque aportaba algo sobre lo que reflexionar en relación con la pregunta de gran originalidad contenida en el ejercicio pantomímico de Diógenes: ¿cuál es la naturaleza del ser humano? Y, sobre todo, ¿qué significa plantear esta pregunta? La demostración de Diógenes pretendía también sacudir las conciencias morales de todos aquellos que se conforman con respuestas fáciles: «un ser humano no es simplemente algo que uno *sea* de forma natural, sino que es algo que uno mismo debe intentar *ser*». Y, en apariencia, Diógenes insinuaba que tenía grandes dificultades para encontrar buenos ejemplos. La curiosa artimaña de la linterna encendida a plena luz del día era su manera de expresar que no podía «ver» a ningún ser humano. Sentía la necesidad de arrojar algo de luz sobre la cuestión, o, tal vez, dicho de un modo mas adecuado, con su lámpara, Diógenes mostraba un compromiso, no con el discurso filosófico abstracto y extravagante, sino con la reflexión práctica en la concreción y plenitud de la vida ya vivida.

Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que «conocer» el mundo es esencialmente «estar» en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de

él de un modo más pleno o, mejor aún, de «convertirnos» en el mundo mismo. La fenomenología denomina principio de «intencionalidad» a esta conexión inseparable con el mundo. Al investigar cuestionamos los secretos e intimidades más ocultos del mundo, que lo constituyen y que hacen que sea mundo para nosotros y dentro de nosotros. Por lo tanto, la investigación es un acto de preocupación: queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser. Preocuparse es servir y compartir nuestro ser con aquellos a quienes amamos. Deseamos conocer de forma verdadera su naturaleza intrínseca. Y si nuestro amor es lo bastante fuerte, no sólo aprenderemos mucho sobre la vida, sino que nos enfrentaremos, cara a cara, con su misterio.

El psicólogo austriaco Ludwig Binswanger (1963, p. 173) demostró que lo contrario también es cierto. Sólo podemos entender ese algo o a ese alguien por quien nos preocupamos. En este sentido, el de la forma como llegamos a conocer a un ser humano, las palabras de Goethe son especialmente adecuadas: «Uno aprende a conocer sólo aquello que ama y cuanto más profundo y completo tenga que ser el conocimiento, más fuerte e intenso tiene que ser el amor, en realidad, la pasión» (1963, p. 83). No estoy sugiriendo que el amor o la preocupación por sí mismos sean una forma o método para conocer, pero, como dijo Frederik Buytendijk en su conferencia inaugural de 1947, el amor se halla en los cimientos de todo conocimiento de la existencia humana. Que el conocimiento no es un acto puramente cognitivo es un principio que con frecuencia aprobamos en la investigación educativa. Fenomenólogos contemporáneos como el francés Emmanuel Levinas (1981) han intentado demostrar la verdad filosófica profunda de esta percepción. «Especialmente allí donde encuentro a la otra persona en su debilidad, vulnerabilidad o inocencia es donde experimento la presencia innegable de la responsabilidad de amar», por ejemplo: un niño que nos llama puede estar reclamando nuestra atención de un modo que no nos deja elección. La mayoría de los padres han experimentado esta demanda moral, y muchos profesores y otros educadores que se ven envueltos en relaciones pedagógicas de un modo que descuida completamente su propio yo, han experimentado este efecto que los niños tienen en sus vidas. «Cuando amo a una persona, ya sea niño o adulto, quiero saber que mi amor contribuye al bien de esa persona. Así pues, el principio que guía mis acciones es un sentimiento del *Bien pedagógico*; al mismo tiempo soy sensible a la unicidad de esa persona en esta situación particular» (van Manen, 1982b).

La fenomenología hermenéutica es una ciencia humana que estudia a las personas. En la terminología de investigación se suelen usar las palabras «sujetos» o «individuos» para referirse a las personas sobre las que se elabora un estudio. Pero, como dijo W. H. Auden, «individuo» constituye principalmente un término biológico que sirve para clasificar árboles, caballos, hombres o mujeres, mientras que el término «persona» se refiere a la singularidad de cada ser humano: «En tanto

que personas, somos incomparables, inclasificables, incontables e irreemplazables» (1967). Desde una perspectiva partidista se podría reivindicar la esfera en la que se desenvuelve, o debería hacerlo, la investigación fenomenológica hermenéutica. Según la idea de que la investigación tradicional, basada en la hipótesis, o también llamada experimental, está en gran medida interesada en un conocimiento que pueda generalizarse, siempre verdadero en todos los casos, no es completamente erróneo decir que hay cierto espíritu inherente a tal atmósfera de investigación. Las acciones y las intervenciones, al igual que los ejercicios, se ven como algo repetible, mientras que los sujetos y las muestras, como los soldados, son totalmente reemplazables. Por el contrario, la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o «teoría de lo único»; se interesa por lo que es en esencia irreemplazable. Debemos recordar que en nuestro deseo de descubrir lo que es la intervención sistemática efectiva, estrictamente desde el punto de vista de la investigación experimental, tenemos cierta tendencia a olvidar que el cambio al que aspiramos puede tener un significado diferente para cada persona.

Lo que en primer lugar caracteriza a la investigación fenomenológica es que siempre se inicia en el mundo de la vida. Se trata del mundo de la actitud natural de la vida cotidiana que Husserl describió como la actitud original, prerreflexiva y preteórica. Al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en nuestra actitud natural, podemos transformarnos o rehacernos, en el sentido auténtico del *Bildung* (formación). La investigación fenomenológica hermenéutica edifica la percepción personal (Rorty, 1979), con lo que contribuye a la afirmación del propio carácter reflexivo y a la capacidad de uno mismo para actuar por y para los demás, niños o adultos, con tacto o discreción. En este sentido, la investigación en ciencias humanas es en sí misma un tipo de *Bildung* o *paideia*; es decir, el currículo del ser y el devenir. Podríamos decir que la fenomenología hermenéutica es una filosofía de lo personal, de lo individual, que ejercemos contra un conocimiento previo del carácter evasivo del *logos* del «otro», el «todo», lo «común» o lo «social». La mayor parte de la investigación educativa tiende a dividir la vida en fragmentos y partículas diminutos que son de muy poca utilidad para quien la lleva a cabo. Por ello no es de extrañar que una ciencia humana que intente evitar esta fragmentación merezca más atención. Su atractivo concreto es que pretende entender los fenómenos de la educación y a la vez mantener una perspectiva de la pedagogía, en tanto que expresión del todo, y una visión de la situación experiencial como el núcleo de la verdadera acción pedagógica.

El planteamiento descrito en este texto toma muy en serio una noción que es muy evidente y, sin embargo, apenas reconocida: la investigación fenomenológica hermenéutica es fundamentalmente una actividad escrita. La investigación y la escritura son aspectos de un mismo proceso. En un capítulo posterior se explora y articula la importancia pedagógica de la naturaleza reflexiva de la escritura. La herme-

néutica y la fenomenología son aproximaciones a las ciencias humanas arraigadas en la filosofía; son a su vez filosofías o disciplinas de la reflexión. Por ello, es importante para el investigador de ciencias humanas en educación saber algo sobre las tradiciones filosóficas. Ello no significa, no obstante, que deba convertirse en filósofo profesional en un sentido académico. Significa, tan sólo, que cada uno debería tener los suficientes conocimientos para poder ser capaz de articular las implicaciones epistemológicas o teóricas de la tarea de hacer fenomenología y hermenéutica, sin perder de vista el hecho de que también se está interesado en la praxis pedagógica de esta investigación; para ser más exactos, significa que la investigación en ciencias humanas que es practicada por un educador, se transforma en una ciencia humana pedagógica.

El fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado. Con este fin, la investigación fenomenológica hermenéutica reintegra la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. Promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas. Nos hace reflexivamente conscientes de lo consecuente en lo inconsecuente, de lo significativo en lo que se da por sabido. Las descripciones fenomenológicas, si se hacen bien, son convincentes y perspicaces. La elocuencia de los textos puede sorprender si se relaciona con el esfuerzo, el desorden y las dificultades implicadas en el proceso de investigación/escritura. «¿Y cuánto dices que has tardado en escribir esto?» «¿Después de siete borradores?».

Todo esto parece, en cierta forma, absurdo hasta que empezamos a discernir el silencio en la escritura, el cultivo del propio ser, del cual las palabras empiezan a proliferar en agrupaciones que surgen vacilantes, para luego finalmente formar un trabajo escrito minuciosamente, no tan completo como interrumpido, una respuesta tímida a la llamada de decir algo que merezca la pena decir; de, en realidad, «decir» algo y, a la vez, ser plenamente consciente de la facilidad con que ese discurso puede reducirse a mera palabrería académica.

¿QUÉ ES UNA CIENCIA HUMANA FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA?

¿Qué es la fenomenología hermenéutica? Existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo «desde dentro». Tenemos tendencia a obtener cierta satisfacción del hecho de captar, desde un punto de vista conceptual o «teórico», las ideas básicas de la fenomenología, incluso cuando una comprensión real de ésta sólo puede lograrse «haciéndola activamente». Como orientación previa, la idea filosófica de la fenomenología se esboza-

rá alrededor de unas pocas observaciones introductorias y posteriormente se emprenderá una descripción más activa y completa de la naturaleza de la investigación y la escritura fenomenológica hermenéutica.

La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vivida

Digamos lo mismo de un modo distinto: la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él (Husserl, 1970b; Schutz y Luckmann, 1973). La fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas. La fenomenología pregunta: «¿Cómo es tal o cual tipo de experiencia?». Difiere prácticamente de cualquier otra ciencia en el hecho primero de que intenta conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva, sin taxonomizarlo, clasificarlo ni resumirlo. Así pues, la fenomenología no nos ofrece la posibilidad de elaborar una teoría efectiva con la que podamos ahora explicar o controlar el mundo, sino que, más bien, nos ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con el mundo. Este proyecto es nuevo y antiguo a la vez. Es nuevo en el sentido de que el pensamiento y el conocimiento moderno están tan atrapados dentro del pensamiento teórico y tecnológico, que el planteamiento de una ciencia humana fenomenológica puede causar un gran impacto sobre el individuo, en tanto que progreso y liberación. Pero es antiguo en el sentido de que, a lo largo de los años, los seres humanos han inventado distintos tipos de lenguajes: artísticos, filosóficos, comunales, miméticos y poéticos, que a su vez han pretendido (re)unirse con la base de su experiencia vivida.

La investigación fenomenológica es la explicación de fenómenos tal como se presentan en la conciencia

Cualquier cosa que se presente en la conciencia es potencialmente de interés para la fenomenología, tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente. La conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. O, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que estamos ya relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logremos saber debe presentarse a la conciencia. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida. La con-

ciencia es siempre transitiva. Ser consciente es tener conocimiento, en cierto sentido, de algún aspecto del mundo. Y, por ello, la fenomenología está vivamente interesada en el mundo significativo del ser humano. Es importante darse cuenta también de que la conciencia no puede describirse directamente (una descripción reduciría las ciencias humanas al estudio de la conciencia o de las ideas, es decir, la falacia del idealismo). De un modo similar, el mundo en sí mismo, sin referencia a una persona o conciencia experimentadora, no puede tampoco describirse directamente (un planteamiento así pasaría por alto que las cosas reales del mundo están siempre, de forma significativa, constituidas por seres humanos conscientes, es decir, la falacia del realismo). Así pues, en los casos en que la conciencia misma es el objeto de la conciencia, y por esto debe entenderse «cuando reflexiono sobre mi propio proceso de pensamiento», la conciencia no es la misma que el acto mismo en que aparece. Esta idea también viene a demostrar que la introspección verdadera es imposible. Una persona no puede reflexionar sobre la experiencia vivida y a la vez estar viviendo esa experiencia. Por ejemplo, si alguien intenta reflexionar sobre el propio enfado mientras está enfadado, descubrirá que el enfado ya ha cambiado o ha desaparecido. Por ello, la reflexión fenomenológica no es «introspectiva» sino «retrospectiva». La reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido.

La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias

La fenomenología pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que «es», y sin lo cual no podría ser lo que «es» (Husserl, 1982; Merleau-Ponty, 1962). La esencia de un fenómeno es tan universal que puede describirse a través de un estudio de la estructura que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno. En otras palabras, la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida. Un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida. (Por «intuición» no nos referimos al tipo de intuición «problemática» que siempre puede ser cuestionable cuando alguien afirma, por ejemplo, que ha sabido «intuitivamente» que el Sr. Jones era un mentiroso). Desde un punto de vista fenomenológico, estamos menos interesados en el estado fáctico de las instancias particulares: si algo ocurrió realmente, con qué frecuencia suele ocurrir, o cómo la ocurrencia de una experiencia está relacionada con la frecuencia de otras condiciones o acontecimientos. Por ejemplo, la fenomenología no pregunta: «¿Cómo aprenden estos niños este material concreto?», sino que pregunta: «¿Cuál

es la naturaleza o esencia de la experiencia del aprendizaje, para que yo pueda entender mejor cómo es esta experiencia de aprendizaje concreta para estos niños concretos?». Por lo tanto, podemos decir que la esencia o naturaleza de una experiencia habrá sido descrita adecuadamente mediante el lenguaje, si la descripción nos permite hacer revivir o nos muestra la calidad y significación vivida de la experiencia de un modo más completo o profundo.

La investigación fenomenológica es la descripción de los significados experimentales que vivimos, tal como los vivimos

La ciencia humana fenomenológica es el estudio de los significados vividos o existenciales; pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza. Al especializarse en el significado, la fenomenología difiere de otras ciencias sociales o humanas que tal vez no se centran en el significado, sino en las relaciones estadísticas entre variables, en el predominio de las opiniones sociales, o en la ocurrencia o frecuencia de determinados comportamientos, entre otros. Y la fenomenología se distingue de otras disciplinas en el hecho de que no aspira a explicar significados específicos de culturas determinadas, como lo hace la etnografía, o de ciertos grupos sociales, ya que de ello se ocupa la sociología, ni de los periodos históricos, que es tarea de la historia, ni de los distintos tipos mentales, como hace la psicología, o bien de la historia vital personal de un individuo, en cuyo caso es la biografía. La fenomenología intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital.

La investigación fenomenológica es el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas

El término «ciencia» deriva del latín *scientia*, que significa «saber». La fenomenología reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de un modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo su objeto de estudio: nuestra experiencia vivida. Resulta «sistemática» porque utiliza métodos de cuestionar, reflexionar, enfocar, intuir, etc., puestos en práctica de forma específica. Es «explícita» porque pretende articular, mediante el contenido y la forma del texto, las estructuras de significado labradas en la experiencia vivida, y no tiende a dejar los significados implícitos, como en el caso de la poesía o de los textos literarios. Es «autocrítica» puesto que examina continua y constantemente sus propios objetivos y métodos para intentar adaptarse a los puntos fuertes y a las debilidades de

su aproximación y sus logros. Es «intersubjetiva» porque el investigador en ciencias humanas necesita a la otra parte, por ejemplo, al lector, para poder desarrollar una relación dialéctica con el fenómeno y, de este modo, validarlo tal como lo describe. Por lo tanto, la fenomenología es, finalmente, una ciencia «humana», y no una ciencia natural, puesto que el objeto de estudio de la investigación fenomenológica son siempre las estructuras de significado del mundo vivido «humano». De forma opuesta, podemos afirmar que los objetos naturales no viven experiencias de un modo consciente ni significativo.

La investigación fenomenológica es la práctica atenta del carácter reflexivo

En efecto, si hay una expresión que defina de un modo más acertado a la fenomenología es precisamente el «carácter reflexivo». En las obras de los grandes fenomenólogos, el carácter reflexivo se describe como una concienciación, una preocupación, una armonización atenta (Heidegger, 1962), es decir, el acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre el proyecto de vida, del vivir, de lo que significa vivir una vida. Para nosotros, este interés fenomenológico por investigar se materializa en nuestras preocupaciones prácticas cotidianas en tanto que padres, profesores, formadores de profesores, psicólogos, especialistas en atención infantil o administtadores de escuelas. En tanto que educadores, debemos actuar de manera responsable y sensible en todas nuestras relaciones con niños o jóvenes, o con aquellos con los que mantenemos una relación pedagógica. Para nosotros, pues, la práctica teórica de la investigación fenomenológica está al servicio de la práctica mundana de la pedagogía: es el ejercicio del carácter reflexivo. La investigación pedagógica fenomenológica construye el carácter reflexivo atento que proporciona el tacto práctico propio de la pedagogía.

La investigación fenomenológica es la búsqueda de lo que significa ser humano

Cuando investigamos sobre las posibles estructuras de significado de nuestras experiencias vividas, llegamos a comprender de un modo más completo lo que significa estar en el mundo en tanto que hombre, mujer o niño, teniendo siempre en cuenta las tradiciones socioculturales e históricas que han dado significado a nuestras formas de estar en el mundo. Por ejemplo, entender lo que significa ser mujer en nuestra época actual es también comprender la presión de las estructuras de significado que han sido restrictivas, ampliando o cuestionando la naturaleza, así co-

mo el fundamento de la feminidad misma. La investigación fenomenológica hermenéutica es una búsqueda de la plenitud de la vida, de las formas en que una mujer puede experimentar posiblemente el mundo en tanto que mujer, por lo que supone ser una mujer. Lo mismo es aplicable, por supuesto, a los hombres. En la investigación fenomenológica la descripción conlleva una fuerza moral. Si ser padre significa ejercer una responsabilidad activa en el crecimiento y desarrollo de un niño, es posible hablar de casos reales en que una determinada forma de actuar no se corresponda precisamente con la de ser padre. Por ello, la investigación fenomenológica tiene, como objetivo último, el cumplimiento de nuestra naturaleza humana: llegar a ser plenamente quienes somos.

La investigación fenomenológica es una actividad poética

Por lo tanto, la fenomenología es, en cierta manera, muy distinta a cualquier otro tipo de investigación. La mayor parte de los estudios que conocemos en el campo de la educación pertenecen al tipo en el que es posible separar los resultados de los medios cuando aquéllos (los resultados) se han obtenido. La investigación fenomenológica difiere de otros tipos de investigación por cuanto el vínculo con los resultados no se puede romper, tal como expuso Marcel (1950), sin perder toda la realidad de éstos. Por ello, cuando escuchamos una presentación de naturaleza fenomenológica, no oiremos durante su exposición ninguna frase ingeniosa, ni las últimas novedades del sector, ni tampoco grandes noticias. Como en poesía, no es adecuado pedir una conclusión o un resumen de un estudio fenomenológico. Resumir un poema para poder presentar su resultado destruiría el resultado porque el poema, en sí mismo, constituye el resultado. El poema es el objeto. Por lo tanto, la fenomenología no difiere de la poesía en el proyecto poético; ambas intentan mediante la exposición de un discurso hechizador, evocativo, o de una narración primaria implicar a la voz en un canto original del mundo (Merleau-Ponty, 1973). Pero poetizar no es «simplemente» hacer un tipo de poesía, escribir versos. Poetizar es pensar en la experiencia original y es, por lo tanto, hablar en un sentido más primario. El lenguaje que auténticamente emplea el mundo, más que hablar de forma abstracta «de» él, es la forma de lenguaje que lo evoca, como dice Merleau-Ponty: «un lenguaje que canta al mundo». Debemos embarcarnos en el lenguaje como hechizo o poetización primarios que vuelven a escuchar el silencio del que emanan las palabras. Lo que debemos hacer es descubrir lo que subyace en el centro ontológico de nuestro ser. Para que «en» las palabras, o tal vez mejor, «a pesar de» las palabras, podamos encontrar «recuerdos» que paradójicamente nunca antes habíamos pensado o sentido.

¿QUÉ SIGNIFICA SER RACIONAL?

La etiqueta «ciencias humanas» deriva de la traducción del término alemán *Geisteswissenschaften*. Este término consta de tres componentes: *Geist/wissen/schaffen*. El término *Geist* se traduce normalmente como «mente» o «espíritu», pero no es una traducción acertada puesto que dicho término se refiere a un aspecto de nuestra humanidad que incluye una cualidad de intimidad, de perfeccionamiento espiritual. El término «mente», por el contrario, tiene unas implicaciones cognitivas y unas connotaciones más pragmáticas. La palabra *Geist* tiene unos significados ricos y complejos que pueden recogerse de expresiones como *Zeitgeist*, que significa «espíritu de la edad»; *der Heilige Geist*, que se traduce como «el Espíritu Santo»; *geistig*, que significa «ingenioso» desde un punto de vista más bien intelectual o refinado, y que también puede referirse a la atmósfera emocional o moral que puede reinar en una casa, una escuela o en cualquier otro tipo de escenario de vida. Bollnow (1974) señaló que el conocimiento en ciencias humanas no es cuestión únicamente del intelecto formal, sino que el conocimiento, en tanto que comprensión, es *geistig*, es decir, una cuestión de la profundidad del alma, del espíritu, la expresión personificada del saber y el ser. Por ello, el término *Geisteswissenschaften* se traduce normalmente por «ciencias humanas», para evitar así una interpretación cognitiva limitada del término *Geist*.

Existe un aspecto objetivo del término *Geist* que se hace evidente cuando consideramos cómo la experiencia significativa del mundo tiene un carácter compartido e histórico. Los seres humanos expresan su experiencia del mundo a través del arte, la ciencia, el derecho, la medicina, la arquitectura, etc., y, sobre todo, a través del lenguaje. Pero en este lenguaje también descubren un mundo ya constituido significativamente. No deberíamos pensar en el «*Geist* objetivo» como en una noción o cualidad absoluta, como sería en un sentido hegeliano, sino que el *Geist* objetivo es más bien un fenómeno dinámico de la vida humana: nos explica quiénes somos, pero también se encuentra en continua evolución y movimiento, originados por nosotros mismos en un proceso de autoformación. Por lo tanto, ¿qué se pretende decir con el término *Geist* y qué implica dicho término en el contexto de una aproximación a la pedagogía basada en las ciencias humanas tal y como es la propuesta de *Investigación educativa y experiencia vivida*? Significa que el ser humano es visto y estudiado como «persona», en el sentido más pleno de esta palabra; una persona que es un creador de vivencias de carne y hueso. El ser humano es una persona que «significa», es decir, que da significado a las «cosas» del mundo y deriva significado de ellas. Dicho de otro modo: las «cosas» del mundo se experimentan significativamente y es sobre esa base que se plantean y tratan estas «cosas».

Los siguientes elementos semánticos de la frase *Geisteswissenschaften son wissen*, que significa «saber o conocimiento», y *schaffen*, que significa «crear, producir, tra-

bajar». *Wissenschaft* se suele traducir como «ciencia». De nuevo, encontramos un problema de traducción directa. Cuando un alemán habla de *Wissenschaften* no tiene en la mente la misma imagen, la misma actividad que, por ejemplo, un norteamericano que diga o piense en la palabra «ciencia». En Alemania *Wissenschaft* se utiliza en un sentido más genérico que incluye las artes y las humanidades. Por lo tanto, el término *Wissenschaft* no puede traducirse correctamente, porque su supuesta traducción, el término «ciencia», se asocia inmediatamente con la actitud metodológica de las ciencias naturales (físicas y conductistas). Así pues, hablar de «ciencias humanas» es, en realidad, una terminología poco adecuada si no se es consciente del conjunto de connotaciones más amplias que evoca la palabra «ciencias» en este emparejamiento.

Un rasgo distintivo de la aproximación a la pedagogía desde las ciencias humanas es la forma en que deben relacionarse las nociones de teoría e investigación con la práctica de la vida. Al contrario que ciencias empíricas más positivistas y conductistas, las ciencias humanas no contemplan la teoría como algo que se encuentre «delante» de la práctica para «informarlo». En realidad, la teoría es de ayuda para entender mejor la práctica. La práctica (de la vida), siempre viene primero y la teoría después, como producto de la reflexión. Según Schleiermacher, «la integridad de la praxis no depende de la teoría, sino que la praxis puede hacerse más consciente de sí misma mediante la teoría» (1964, p. 40). Y señala: «la teoría, en sí misma y por sí misma, no controla la praxis; la teoría de cualquier ciencia de la educación siempre llega más tarde. La teoría sólo puede abrirse camino después de que la praxis se haya establecido» (p. 41). Si es cierto desde un punto de vista fenomenológico que en situaciones prácticas la teoría siempre llega tarde, incluso en ocasiones demasiado tarde para elaborar la praxis de un modo técnico o instrumental, en la práctica cotidiana de la vida no podremos contar nunca con la teoría. Sin embargo, en otro sentido menos técnico, por lo general no estamos tan desamparados, puesto que la teoría ya ha preparado nuestros cuerpos o nuestro ser para actuar, por decirlo de algún modo. Esta preparación es lo que anteriormente se ha denominado un proceso de *Bildung*.

¿Significa ello que las ciencias humanas son menos lógicas o menos rigurosas que las ciencias conductistas o experimentales? La respuesta dependerá de los criterios de racionalidad que se apliquen a las ciencias humanas. Si los criterios son los mismos que los que rigen en las ciencias naturales, desde luego las ciencias humanas parecerán cuanto menos poco disciplinadas. Pero esos criterios no tienen el mismo significado, naturalmente, ya que de lo contrario no existiría ninguna diferencia esencial entre las ciencias humanas y las naturales. La cuestión es que las restricciones de significado sobre los criterios o normas de la ciencia definen los horizontes y marcan los límites de lo que podemos estudiar y del modo en que podemos racionalizar la investigación para que sea científica. El significado de

nociones utilizadas en ciencias humanas, como por ejemplo «verdad, método, comptensión, objetividad, subjetividad o discurso válido», y el significado de «descripción, análisis, interpretación, escrito, texto» etc., siempre deberán entenderse dentro de una cierta perspectiva lógica. La noción de «comprensión» (*Verstehen*) suele interpretarse de un modo mucho más limitado en las ciencias conducristas que en las humanas, lo que constituye un aspecto que a veces se plantea en términos de la diferencia entre la comprensión racional y la comprensión empática (*véase* Wilson, 1970). Los filósofos del ámbito de las ciencias humanas han sostenido que las nociones de «verdad y comprensión» en ciencias humanas requieren una ampliación del concepto de racionalidad (*véase* Gadamer, 1975; Ricoeur, 1981). En contra de este argumento, los críticos de las ciencias humanas en educación han indicado que el discurso de las ciencias humanas suele ser tan sólo aproximado, demasiado ambiguo, que por lo general está basado, de forma inadecuada, en datos obsetvables y mesurables, que no se puede reproducir, que es poco generalizable a poblaciones definidas, que es irracional, poco científico, poco riguroso, subjetivo, etc.

Indudablemente, un cierto grupo de trabajos en el ámbito de las ciencias humanas en educación denominados fenomenológicos, hermenéuticos o etnográficos no pasarían la prueba de los criterios de racionalidad, ya que no sólo no cumplen los criterios de la perspectiva «investigacional» en ciencias naturales, sino que tampoco cumplen los requisitos establecidos por las ciencias humanas. También existen profesionales de la investigación en ciencias humanas en educación que rechazan con desprecio cualquier necesidad de criterios o requisitos; argumentan que la suya no es una ciencia «racional», que ser racionalista es ser intelectualista, positivista, cientifista e insensible a las dimensiones de la verdad y la comprensión intuitivas, y cuyo fundamento principal se basa en la experiencia vivida. No obstante, lo que estos últimos no suelen ver es que rechazar la norma de la racionalidad significaría suponer que no existe base alguna sobre la que los seres humanos puedan llegar a una comprensión común, y supondría también asumir que no existe un criterio en las ciencias humanas hacia el que el individuo deba orientarse de forma autorreflexiva y disciplinada.

En *Investigación educativa y experiencia vivida* no voy a negar la necesidad de un fundamento racional, si bien encaminaré mis esfuerzos hacia una noción más amplia de la racionalidad. En consecuencia, nuestra orientación hacia la educación desde las ciencias humanas redefine el significado de conceptos como por ejemplo «objetividad» y «subjetividad», y no establece diferencias insalvables entre hecho y valot, entre lo empírico y lo normativo.

La ciencia humana es racionalista en tanto que trabaja sobre la presuposición de que la vida humana puede hacerse inteligible, siempre accesible al «logos» o razonamiento humano, en el sentido más amplio o bien expresado en su totalidad. Ser

racionalista consiste básicamente en creer en el poder del pensamiento, la intuición y el diálogo. Es también aceptar la posibilidad de comprender el mundo y mantener a la vez una relación considerada y conversacional con él. La racionalidad expresa la fe en que podemos compartir este mundo, en que podemos hacer que las cosas sean comprensibles para nosotros y para los demás, que la experiencia pueda hacerse inteligible. Pero una perspectiva basada en las ciencias humanas también supone que la experiencia humana vivida es siempre más compleja que el resultado de cualquier descripción singular y que siempre hay un elemento de lo inefable en la vida. No obstante, reconocer que la vida es fundamental o definitivamente misteriosa no convierte al individuo de forma automática en místico teórico.

Por lo tanto, creer en el poder del pensamiento también implica reconocer que es la complejidad y el misterio de la vida lo que, por encima de todo, exigen reflexión. La vida humana necesita conocimiento, meditación y consideración para hacerse reconocible a sí misma, incluyendo su naturaleza compleja y, en última instancia, misteriosa. Es un racionalismo inocente que cree que los fenómenos de la vida pueden hacerse intelectualmente cristalinos o teóricamente transparentes. Por este motivo, una ciencia humana que intenta hacer justicia a toda la variedad de experiencias humanas no puede funcionar bajo un concepto de racionalidad que se limite a una interpretación de carácter intelectual formal de la lógica humana. Del mismo modo, el lenguaje del pensamiento no puede censurarse para permitir exclusivamente una forma de discurso que intente recoger la experiencia humana mediante conceptos abstractos carentes de fuerza y sistemas lógicos, que en lugar de profundizar en nuestro conocimiento de la vida humana lo conviertan en algo insustancial. En su mayor parte, la ciencia social produce formas de conocimiento que fijan la vida aferrándola a los términos y a la gramática de las formas de la teorización científica que solidifica el significado más vivo de la vida humana, hasta que la vida se convierte en algo irreconocible ante sí misma. Es importante destacar este punto, precisamente porque las ciencias humanas suelen recibir la acusación de generar textos un tanto vagos, imprecisos, inexactos, poco rigurosos o ambiguos. Cuando teóricos como Merleau-Ponty, Heidegger, Levinas o Derrida emplean estilos literarios aparentemente evasivos o incluso poéticos y modos de explicar las cosas que parecen elusivos, ello puede obedecer a que dichos estilos y medios de expresión sean concomitantes a una noción de la racionalidad humana expresada de un modo más rico. Por el lado contrario, sin embargo, también existe un peligro: el riesgo de que un individuo de talento insuficiente y poca experiencia académica intente esconder su falta de conocimiento tras un discurso ofuscado, rimbombante, pretencioso o autoindulgente.

Además, deberíamos reconocer que la ciencia humana trabaja con sus propios criterios de precisión, exactitud y rigor. En las ciencias cuantitativas, la precisión y la exactitud se suelen considerar indicativos de minuciosidad en la medición y de

perfección en el diseño de la investigación. Por el contrario, las ciencias humanas buscan la precisión y la exactitud mediante descripciones interpretativas que exijan plenitud y totalidad de los detalles y que exploren hasta un cierto grado de perfección la naturaleza fundamental de la noción que se esté estudiando en el texto. El significado original del término «rigor» es «rigidez», «dureza»; la investigación científica rigurosa se considera a menudo metodológicamente dura, estricta e inflexible ante distinciones «subjetivas» y cualitativas. Los «datos duros» se refieren al conocimiento que se recoge mejor en unidades cuantitativas o medidas observables. Por el contrario, la investigación en ciencias humanas es rigurosa cuando es «fuerte» o «dura» en un sentido moral y enérgico. Un texto de ciencias humanas fuerte y riguroso se distingue por su coraje y resolución para abogar por la unicidad e importancia de la noción a la cual se ha dedicado. Pero ¿qué significa defender algo si no se está preparado para hacerlo destacar? Ello significa también que una ciencia humana rigurosa está preparada para ser «suave», «sentimental», «sutil» y «sensible» en su esfuerzo por aportar la gran variedad de significados de los fenómenos vitales a nuestra conciencia reflexiva.

Los elementos básicos de nuestro mundo de la vida, como la experiencia del tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido y las relaciones humanas vividas, son preverbales y, por lo tanto, difíciles de describir. Por ello, se requiere sutileza y sensibilidad: «Es igual de esmerado que las obras de Balzac, Proust, Valéry o Cézanne, puesto que requiere el mismo tipo de atención y preocupación, el mismo grado de concienciación y la misma voluntad de aprehender el significado del mundo o de la historia en el momento en que dicho significado cobra vida» (Merleau-Ponty, 1962, p. xxi). Esto otorga a las ciencias humanas fenomenológicas su encanto fundamental. «Hacer» fenomenología hermenéutica es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja que lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar. La reducción fenomenológica nos enseña que la reducción completa es imposible, que las descripciones totales o definitivas son inalcanzables. Pero más que, por ello, rendirnos ante las ciencias humanas, lo que debemos hacer es perseguir sus objetivos con un vigor adicional.

La ciencia humana fenomenológica hermenéutica se interesa por el mundo humano «tal como lo encontramos» en todo su abigarramiento. A diferencia de las aproximaciones a la investigación en otras ciencias sociales que tal vez hagan uso de situaciones de prueba experimentales o creadas artificialmente, las ciencias humanas desean descubrir a los seres humanos, hombres, mujeres y niños, «allí» donde estén, enfrascados en sus mundos de forma natural. Dicho de otro modo: la investigación fenomenológica tiene como punto de partida la «situación», que, para los propósitos del análisis, la descripción y la interpretación, funciona como

punto neurálgico ejemplar de los significados expresados por esa situación. A veces, un investigador o teórico se asemeja a un viajero de épocas míticas que recorría lugares extraños y exóticos para después volver al lado de la gente común y explicarles historias fascinantes sobre cómo es el mundo «realmente» (Jager, 1975). Por este motivo existe ese sentimiento de temor reverencial asociado al especialista en ciencias naturales vestido de blanco, que viaja por los mundos misteriosos de la microfísica, la macrofísica o la astrofísica, o bien por el sorprendente mundo de la tecnología informática. En cambio, el especialista en ciencias humanas no va a ninguna parte. Se queda exactamente aquí, en el mundo que compartimos con los demás seres humanos. Y, aun así, sería erróneo decir que los profesionales de las ciencias humanas no tienen irresistibles «historias» que contar. ¿O acaso no son las historias más atractivas precisamente las que nos ayudan a entender mejor lo que es más común, más dado por sabido y lo que nos concierne de un modo más cotidiano y directo?

La fenomenología apela a nuestra experiencia común inmediata con el fin de efectuar un análisis estructural de lo que es más habitual, más familiar, más evidente para nosotros. El objetivo es elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida. Para lograr este propósito, los científicos humanos suelen utilizar las obras de poetas, escritores, artistas o cineastas, porque es en este material donde se puede encontrar la verdadera esencia del ser humano en tanto que «persona situada», y es en estos trabajos donde se puede descubrir la variedad y las posibilidades infinitas de la experiencia humana de una forma condensada y trascendida. El psicólogo fenomenológico holandés Buytendijk (1962) destaca que se pueden extraer tal vez mayores aportaciones psicológicas de un gran novelista como Dostoyevsky que de las típicas teorías académicas citadas en los manuales y las publicaciones sobre ciencia social psicológica. El escritor, el poeta, el artista transforman mediante la ficción o la poesía, por ejemplo, o bien reformulan la experiencia humana ordinaria en una variedad infinita. Pero ello no significa que la ciencia humana tenga que confundirse con la poesía, la narrativa o el arte; ni que la poesía, la narrativa o el arte puedan verse como formas de la ciencia humana, sino que deben tomarse como herramientas de acercamiento a la naturaleza humana. Aunque la narrativa literaria y la narrativa de las ciencias humanas sienten la misma fascinación por la vida situada y por el ser humano situado, ubican sus narrativas en distintos puntos de partida, es decir, que aspiran a unos fines epistemológicos distintos. Una diferencia es que la fenomenología pretende «explicitar» y «buscar significados universales» allí donde la poesía y la literatura permanecen implícitas y particularistas. Éste puede ser el motivo de que muchos poetas, escritores o artistas no quieran tener nada que ver con aquellos comentaristas que intentan extraer lecciones universales de un determinado poema, libro o pintura.

En cualquier caso, la diferencia radica, en parte, en que la fenomenología actúa con un sentido de la franqueza distinto. Linschoten (1953) señala con gran precisión la localización geográfica de la ciencia humana fenomenológica cuando afirma que «las ciencias humanas empiezan donde la poesía ha alcanzado su punto final».

Investigar y escribir desde un punto de vista fenomenológico es un proyecto en que deben volverse a plantear los requisitos o criterios científicos normales de objetividad y subjetividad. En las ciencias humanas, la objetividad y la subjetividad no son categorías mutuamente exclusivas. Ambas encuentran su significado y su importancia en la relación orientada, es decir, personal, que el investigador establece con el «objeto» de su estudio (Bollnow, 1974). Así pues, «objetividad» significa que el investigador se «orienta» hacia el objeto, hacia aquello que tiene justo delante de sí mismo. Objetividad significa que el investigador se mantiene «fiel al objeto». El investigador deviene, en cierto sentido, guardián y defensor de la auténtica naturaleza del objeto. Quiere mostrarlo, describirlo, interpretarlo y, a la vez, serle fiel, consciente de que la persona puede ser fácilmente engañada, confundida o fascinada por elementos ajenos. «Subjetividad» significa que hay que ser tan perspicaz, intuitivo y agudo como sea posible para poder mostrar o descubrir el objeto en toda su riqueza y en su mayor profundidad. Subjetividad significa que nos mantenemos «firmes» en nuestra orientación hacia el objeto de estudio «de un modo único y personal», a la vez que evitamos el riesgo de actuar de un modo arbitrario o autoindulgente o el de dejarnos cautivar por unas preconcepciones poco reflexionadas. Los que se adentran en el ámbito de la investigación en ciencias humanas tal vez necesiten darse cuenta de que los significados precisos de «conocimiento», «ciencia», «teoría» e «investigación» se basan en presuposiciones distintas. En este texto no defenderemos la visión mantenida por la ciencia experimental o conductista tradicional, según la cual la investigación es aquel proceso investigativo inductivo que produce generalizaciones empíricas que luego se formulan o se elaboran para crear teorías, así como tampoco la teorización se iguala a un proceso de razonamiento deductivo o especulativo realizado por filósofos o científicos teóricos. La investigación y la teorización se suelen considerar, más bien, conceptos intercambiables para referirnos al proceso de reflexionar sobre la experiencia vivida que se encuentra implicado en las divetsas actividades del campo de las ciencias humanas. A veces el énfasis se pondrá en «investigar» cuando, por ejemplo, nos ocupemos de las prácticas denominadas «de tecolección de datos», como las entrevistas o los análisis de textos hermenéuticos; en otras ocasiones hablaremos más intencionadamente de «teorizar» cuando el objetivo principal sea convertir en discurso, ya sea hablado o escrito, nuestro propio conocimiento reflexivo sobre algo específico.

En las ciencias naturales o físicas tenemos una idea sobre la forma en que nuevas y mejores teorías posibilitan avances tecnológicos más sofisticados. La tecno-

logía informática es un buen ejemplo del triunfo del progreso teórico. En las ciencias sociales o conductistas existen expectativas similares de progreso con el avance del conocimiento. Pero ¿qué significa el progreso en la investigación fenomenológica en ciencias humanas? *No* implica necesariamente que una ciencia humana sólida conduzca a una gestión o a un control del comportamiento humano cada vez más efectivos. En realidad, podría suceder justamente lo contrario. Las ciencias humanas actúan según el principio del reconocimiento de la existencia y validación de la «libertad» en la vida humana. Y los seres humanos libres conscientes de sí mismos que han adquirido un conocimiento profundo del significado de determinadas experiencias humanas o fenómenos tal vez sean, de hecho, menos susceptibles a la gestión o al control efectivos por parte de otros seres humanos.

Y, aun así, las ciencias humanas fenomenológicas también promueven un determinado concepto de progreso. Es el progreso que consiste en «humanizar» la vida humana y «humanizar» las instituciones humanas para ayudar a los seres humanos a ser cada vez más reflexivos y, así, poder estar más preparados para actuar con tacto y acierto en determinadas situaciones. Dicho de otro modo: una sólida investigación en ciencias humanas del tipo aquí defendido puede ser de ayuda para aquellos que la comparten con el objetivo de producir un «conocimiento sensible a la acción». Sin embargo, a pesar de que este conocimiento puede escribirse y presentarse en forma textual, tiene que cobrar vida y vivir, en última instancia, en el ser humano que dialoga con el texto. En el capítulo 7, «Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo», mostramos cómo la investigación en ciencias humanas, en tanto que texto escrito, debe producir, en efecto, textos «orientados», «firmes», «ricos» y «profundos»; unos textos que inviten al diálogo con aquellos con quienes interactúan. Straus (1966) ha utilizado el término «pórico» para describir el carácter invitacional del mundo. Por ejemplo, el agua fría nos invita a beber, la arena de la playa nos invita a descansar bajo el sol, o a los niños los invita a jugar, así como un sillón cómodo invita a nuestro cuerpo cansado a hundirse en él, etc. Del mismo modo, un texto fenomenológico de ciencias humanas invita a una respuesta dialogante por nuestra parte.

Lo que una ciencia humana no puede hacer

A veces, las personas interesadas en investigar se acercan a la ciencia humana fenomenológica como si ofreciera simplemente un juego de herramientas distinto para tratar con el mismo tipo de problemas y cuestiones que en realidad pertenecen a otras metodologías de investigación. Por lo tanto, puede ser importante determinar lo que la ciencia humana fenomenológica no es, o qué es lo que no hace.

1) «La fenomenología no es una ciencia analítica empírica.» No describe estados reales de cosas; dicho de otro modo: no es una ciencia de hechos empíricos y generalizaciones científicas que cuestione quién hizo el qué, cuándo, dónde, cuántas veces, hasta qué punto, en qué condiciones, etc. Ello no significa, por supuesto, que desde un punto de vista fenomenológico no estemos profundamente interesados en la experiencia, que resulta también un interés empírico. El conocimiento fenomenológico es empírico, basado en la experiencia, pero no se deriva de forma empírica «de manera inductiva». Esto significa que la fenomenología va más allá de un interés en la «mera» particularidad. Por ejemplo, los estudios de casos y las etnografías se centran muy adecuadamente en una determinada situación, un grupo, una cultura o una ubicación institucional para estudiar qué sucede en «ellos», de qué manera «estos» individuos o los miembros de «este» grupo perciben las cosas y de qué modo se distinguen en tiempo y lugar de otros grupos o situaciones similares. Es probable que estos estudios tengan una cualidad fenomenológica por cuanto piden a las personas que hablen sobre sus experiencias, pero el fin último de los estudios de casos y las etnografías es describir con precisión un estado de cosas existente o una determinada cultura actual o pasada. Y este estado de cosas o cultura puede cambiar espectacularmente con el paso del tiempo y ser muy distinto en lugares diferentes. Por lo tanto, sería erróneo hablar de «la fenomenología de los institutos del West Side de Nueva York», o de «la fenomenología del barrio chino de Vancouver», o de «la fenomenología de los hospitales infantiles de Toronto», por ejemplo. Además, por este mismo motivo los métodos basados en encuestas, las estadísticas y otros procedimientos cuantitativos no son el medio apropiado de investigación fenomenológica en el campo de las ciencias humanas.

Es importante también darse cuenta de que la fenomenología no puede ser utilizada para mostrar o probar, por ejemplo, que un método de lectura es más «efectivo» que otro, o que determinadas técnicas educativas producen mejores notas, etc. En la fenomenología no tienen cabida las generalizaciones empíricas, la producción de afirmaciones con aspecto de ley ni el establecimiento de relaciones funcionales. La única generalización permitida por la fenomenología es ésta: ¡no generalizar nunca! Las generalizaciones sobre las experiencias humanas resultan casi siempre problemáticas. Un fenomenólogo citaría maliciosamente al novelista George Eliot, quien en su novela *Middlemarch*, escribió que es el «poder de generalizar lo que da a los hombres tanta superioridad en el error y los sitúa por encima de los animales estúpidos» (1871/1988). Esta tendencia a generalizar puede evitar que desarrollemos unos conocimientos que se centren en la singularidad de la experiencia humana.

2) «La fenomenología no es un mero cuestionario especulativo en el sentido de una reflexión ingenua.» La investigación fenomenológica siempre toma como pun-

to de partida la experiencia vivida o los datos empíricos. Algunas filosofías «meditativas» pueden tener afinidades con un determinado tipo de reflexión en ciencias humanas, pero la fenomenología tiene un interés que va más allá de la «pura» universalidad. Las ciencias humanas fenomenológicas son un método de investigación occidental y no deben confundirse con determinadas técnicas meditativas «místicas» u orientales que pretenden adquirir conocimientos sobre el «significado de la vida». Una diferencia importante es que la ciencia humana occidental aspira a comprender mediante el lenguaje experiencias concretas vividas, mientras que los métodos orientales suelen practicar otro tipo de técnicas reflexivas no basadas en la escritura.

3) «La fenomenología no es ni una simple particularidad ni una pura universalidad.» La actitud fenomenológica es más compleja incluso que una mezcla de empirismo e idealismo, según afirma Merleau-Ponty (1964a). El objeto de interés fenomenológico no es «ni eterno y sin raíces en el presente, ni un simple acontecimiento destinado a ser sustituido por otro mañana y, en consecuencia, privado de cualquier valor intrínseco» (p. 92). Por ello, la fenomenología consiste en mediar de un modo personal entre la antinomia de la particularidad, es decir, estar interesado en la concreción, la diferencia y en lo que es único, y la universalidad, es decir, estar interesado por lo esencial, en la distinción que marca la diferencia.

4) «La fenomenología no soluciona problemas.» Las cuestiones problemáticas buscan soluciones, conocimientos «correctos», procedimientos efectivos, estrategias ganadoras, técnicas calculadoras, «métodos» que obtengan resultado. Un estudio de carácter investigacional que pretenda resolver un determinado problema finaliza cuando el problema se soluciona (Marcel, 1950). «Las cuestiones fenomenológicas son cuestiones de significado.» Cuestionan sobre el significado y la importancia de determinados fenómenos. Un individuo no puede «solucionar» y dar por acabadas las cuestiones de significado (Marcel, 1949); las cuestiones de significado pueden entenderse mejor o con mayor profundidad para que, sobre la base de esta comprensión, podamos ser capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y acierto en determinadas situaciones. Pero en cierto sentido, las cuestiones de significado nunca se pueden cerrar, siempre seguirán siendo el objeto de estudio de las relaciones conversacionales de la vida vivida y necesitarán que, de un modo personal, alguien que espere beneficiarse de tal conocimiento se apropie de ellas.

Vamos a dar un ejemplo que puede ilustrar de forma más práctica los argumentos anteriores. La investigación en ciencias humanas y sociales trata en muchas ocasiones del acto de «hablar». En la vida se habla mucho. Las conversaciones son la materia concreta del discurso humano: podemos grabarlas en una cinta, transcribirlas, codificarlas, analizar su contenido y la frecuencia de uso de determinados términos o ideas, por ejemplo. De hecho, una buena parte de las investigaciones tienen como objeto de estudio el acto de hablar o utilizan el discurso oral o escri-

to como su fuente de datos esencial. Pero, por cierto, ¿qué es hablar? Recuerdo que una vez mi madre me dijo, en la víspera del día en que volvía a su país de residencia: «realmente no hemos hablado». Por supuesto, yo sabía con exactitud lo que quería decir y, sin embargo, lo más probable es que reaccionara exclamando: «¡vamos, mamá, durante las últimas semanas hemos hablado hasta por los codos!». Efectivamente, habíamos charlado cientos de veces durante los momentos en que estuvimos juntos, comimos juntos, fuimos a pasear o visitamos a los amigos. Aun así, tenía razón: mi madre y yo no habíamos tenido una conversación «auténtica» mientras estuvo en casa con mi familia. Esa tarde, fuimos a pasear cerca del río y mantuvimos finalmente nuestra «conversación».

Pero, aquí, ¿cuál es la cuestión? Para poder entender esta situación, ¿debemos formularla como un «problema»? ¿Existe aquí algún problema que requiera la aplicación de un determinado conocimiento para solucionarlo? ¿Qué se necesita para ser capaz de distinguir entre una «conversación auténtica» y una «mera charla»? Si tuviéramos que conceptualizar un estudio de investigación conductista, podríamos investigar la incidencia de las reuniones familiares donde no hay ocurrencias de conversaciones «auténticas». Podríamos establecer la hipótesis de que determinados factores son los responsables de ello, como, por ejemplo, la presencia de niños, la falta de tiempo compartido o la cantidad de tiempo de separación. Pero ¿llegaríamos a entender mejor en qué sentido se distingue una conversación «auténtica» de cualquier otro tipo de conversación? Así pues, lo más probable es que un especialista en ciencias humanas orientado fenomenológicamente tratara este tema más como una cuestión que requiere una aclaración de su significado vivido. Un fenomenólogo tal vez querría estudiar ejemplos concretos de conversaciones reales, la calidad de la relación entre las personas, la naturaleza del espacio que es de algún modo «bueno» para tener una conversación, como un paseo cerca del río, por ejemplo; lo que probablemente no haría sería enviar cuestionarios o poner a los individuos en situaciones experimentales para ver en qué condiciones controladas tiene lugar la conversación auténtica, ni tampoco empezaría simplemente a «filosofar» sobre la verdadera naturaleza de la conversación auténtica. Un fenomenólogo trataría el rema de la «conversación» no como un problema que requiriera solución, sino que le daría el enfoque de una cuestión de significado sobre la que fuera necesario investigar.

¿Descripción o interpretación?

El famoso análisis de Sartre de «La mirada» (1956, p. 252-302) es un conocido ejemplo de la descripción minuciosa de una experiencia vivida. ¿Cómo es espiar a una persona? ¿Y cómo es ser visto mirando a alguien de esta manera? Sartre des-

cribe cómo, en el acto de mirar a alguien a través del ojo de una cerradura, motivado por los celos, la curiosidad o el vicio, se experimenta una sensación peculiar en el individuo, como si de «un modo puro de perderme en el mundo, de provocar que las cosas me absorban, igual que el papel absorbe la tinta» se tratara. Sin embargo, cuando de repente oigo pasos y me doy cuenta de que alguien me está mirando, ocurre un cambio esencial en mi modo de percepción. Donde momentos antes mi forma de ser estaba gobernada por la conciencia irreflexiva, ahora «me *veo* a mí mismo porque *alguien* me ve. Me experimento a mí mismo como un objeto para el otro». Sartre continúa describiendo la estructura existencial de esta situación vivida con profusión de detalles y con una sensibilidad precisa. Otro ejemplo de la aproximación fenomenológica de Sartre es su descripción de la experiencia de ruborizarse.

> Sentir cómo uno mismo «se ruboriza», cómo uno mismo «suda», por ejemplo, son expresiones poco precisas que la persona tímida utiliza para describir su estado emocional del momento; lo que realmente quiere decir es que es consciente de una manera intensa y constante de su propio cuerpo, pero no de cómo es para sí mismo, sino de cómo es «para» los «demás» [...]. Solemos decir que el hombre tímido se siente «avergonzado por su propio cuerpo». En realidad, esta expresión es incorrecta; no puedo sentirme avergonzado por mi propio cuerpo tal como yo lo hago existir. Es mi cuerpo, tal como es para los demás, lo que me avergüenza. (Sartre, 1956, p. 353)

Podría decirse que aquí tenemos un buen ejemplo de fenomenología existencial descriptiva. Por un lado, la fenomenología es la descripción de la cualidad vivida de la experiencia vivida y, por el otro, también es la descripción del significado «de las expresiones» de la experiencia vivida. Los dos tipos de descripción parecen en cierto sentido diferentes, puesto que la primera es una descripción inmediata del mundo de la vida tal como es vivido, mientras que la segunda es una descripción intermediada o mediada del mundo de la vida tal como se expresa en forma simbólica. Cuando la descripción viene mediada por la expresión, por ejemplo, con el rubor, por hablar, por una determinada acción, ante una obra de arte o mediante la lectura de un texto, parece como si contuviera de forma intrínseca un elemento de interpretación más fuerte. De hecho, hay quien sostiene que toda descripción es, en última instancia, una mera interpretación. «El significado de la descripción fenomenológica en tanto que método reside en la interpretación [...]. La fenomenología [...] es hermenéutica en el sentido primordial de esta palabra, donde designa esta actividad de interpretar», afirma Heidegger (1962, p. 37).

Aun así, también resulta posible hacer una distinción dentro de la investigación en ciencias humanas entre la fenomenología, en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experien-

cia mediante algún «texto» o mediante alguna forma simbólica. Por ejemplo, filósofos como Silverman (1984) distinguen entre la fenomenología descriptiva y la fenomenología interpretativa o hermenéutica. Y los seguidores estrictos del método trascendental de Husserl insistirían en que la investigación fenomenológica es pura descripción y que la interpretación hermenéutica ya se encuentra fuera de los límites de la investigación fenomenológica. Algunos especialistas en ciencias humanas que siguen este estricto planteamiento de Husserl, por ejemplo Amedeo Giorgi (1985), sostienen que el objetivo de la descripción fenomenológica «únicamente» se logra por completo mediante una comprensión directa o intuición de la estructura esencial de los fenómenos, tal como aparecen en la conciencia. Desde esta perspectiva, la noción de hermenéutica o interpretación implica ya el reconocimiento de una distorsión, de una percepción intuitiva incompleta.

Gadamer (1986) distingue entre dos sentidos de la interpretación: según dice, en su significado original, la interpretación es el acto de «indicar» algo pero también es el acto de «señalar» el significado de algo (p. 68). El primer tipo de interpretación «no es una lectura de cierto significado, sino que es claramente un descubrimiento de aquello que el objeto mismo indica [...]. De una forma u otra, siempre intentamos interpretar lo que al mismo tiempo se oculta» (p. 68).

Así, pues, este sentido de la interpretación se encuentra estrechamente vinculado a la noción de Husserl y Heidegger de la descripción fenomenológica. El segundo tipo de interpretación se aplica cuando nos enfrentamos a algo que ya es una interpretación, como es el caso de una obra de arte. Tal y como dice Gadamer: «cuando interpretamos el significado de algo, en realidad estamos interpretando una interpretación» (p. 68). Si esta afirmación la trasladamos hasta la calidad de un texto de investigación en ciencias humanas, podríamos decir que el texto fenomenológico resulta descriptivo por cuanto nombra algo. Y en este nombramiento indica algo y pretende dejar que algo se muestre a sí mismo. Y el texto fenomenológico es interpretativo en el sentido de que media. Etimológicamente «interpretación» significa explicar en el sentido de mediar entre dos partes (Klein, 1971, p. 383). Media entre los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación. Obviamente, hay muchos aspectos asociados a estas distinciones. En este texto utilizaremos simplemente el término «descripción» para incluir tanto el elemento interpretativo, es decir, hermenéutico, como el descriptivo, es decir, fenomenológico. Y, en algunas ocasiones, el término «fenomenología» se utiliza también cuando se destaca la función descriptiva, y el término «hermenéutica» se aplica cuando se hace especial hincapié en la interpretación, pero en realidad lo más frecuente es que ambos se utilicen de forma indistinta.

Al iniciar los jóvenes investigadores en ciencias humanas su actividad se encuentran a menudo con dificultades para distinguir entre descripciones fenomenológicas, es decir, interpretativas, y otros tipos de descripciones que pueden apare-

cer en ciencias humanas o sociales. Entonces, ¿qué es lo que hace que una descripción fenomenológica sea distinta de otros tipos de descripciones? Es útil recordar que las descripciones fenomenológicas pretenden elucidar la experiencia vivida, tal como se ha descrito en los párrafos anteriores. La cuestión es, naturalmente, que el significado de la experiencia vivida por lo general se encuentra oculto o disimulado. Podemos afirmar entonces que las descripciones fenomenológicas pueden fracasar en varios aspectos, lo cual no pretende decir que estas descripciones no tengan mériro en otros.

1) Una descripción puede no lograr su principal objetivo de describir una experiencia vivida y sí tener, en cambio, el carácter de conceptualización, o bien de informe periodístico, de opinión personal o de descripción de cualquier otro estado de cosas. A veces, el interés en la experiencia que la investigación fenomenológica ha mostrado se llega a confundir con el periodismo, la biografía u otros tipos de tareas relacionadas con la escritura.

2) Una descripción puede referirse ciertamente a una experiencia vivida, pero, de alguna manera, no lograr elucidar el significado vivido de dicha experiencia. En este caso, la descripción simplemente fracasa en su intento de lograr su objetivo.

3) Una descripción puede esclarecer un significado, pero que no sea el de una experiencia vivida; en cambio, puede ser que logre una clarificación conceptual o una explicación teórica del significado.

Una buena descripción fenomenológica constituye una elucidación adecuada de algún aspecto del mundo de la vida, que resuena con nuestra percepción de la vida vivida. En una de sus conferencias, Buytendijk se refirió una vez al «gesto afirmativo fenomenológico» como forma para indicar que una buena descripción fenomenológica es algo ante lo que podemos hacer un gesto de afirmación, inclinando la cabeza, y reconocerlo como una experiencia que hemos tenido o que podríamos haber tenido. Dicho de otro modo, «una buena descripción fenomenológica se recoge a través de la experiencia vivida y evoca la experiencia vivida: es validada por la experiencia vivida y valida a su vez a la experiencia vivida». Esto suele recibir el nombre de «círculo validador de la investigación». Para poder convertirse en un adepto a este proceso de validación, debemos aprender a introducirnos en la tradición de la teoría de tal modo que nosotros mismos podamos convertirnos en miembros participantes de la tradición.

Investigación: procedimientos, técnicas y métodos

Debemos distinguir entre «método» y «metodología» de investigación, y entre «método», «técnica» y «procedimiento» de investigación. Por un lado, la palabra «metodología» se refiere al marco filosófico, las suposiciones y características

fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas. Incluye la orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación o se sobreentiende. Podríamos decir que la metodología es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué. El término griego *hodos* significa «camino», y metodología significa el *logos* («estudio») del *método* («camino»). Por lo tanto, metodología significa «búsqueda del conocimiento». Y en la noción de «método» queda implícito un determinado «modo» de investigación.

Por otro lado, la palabra «técnicas» se refiere a la variedad prácticamente inagotable de procedimientos teóricos y prácticos que se pueden inventar o adoptar para desarrollar un determinado método de investigación. De un modo similar, el término «procedimiento» se refiere a varias reglas y rutinas asociadas con la práctica de la investigación. Por ejemplo, para seleccionar una muestra de individuos para un estudio, o para dirigir una encuesta, se siguen unos determinados «procedimientos» que son estándares en todas las ciencias sociales. La entrevista puede considerarse como un procedimiento de investigación general cuando no se aplican unas técnicas específicas, como el hecho de utilizar un diagnóstico o unos instrumentos investigativos especiales para estructurar la entrevista. Por ello, también existen procedimientos psicológicos y periodísticos generales que garantizan que la entrevista proporcionará información útil para preparar un informe de investigación. Los «procedimientos» nos permiten proceder con algo, avanzar y lograr que ese algo se cumpla. Por ejemplo, se pueden seguir unos procedimientos determinados para seleccionar sujetos y garantizar su anonimato.

Las «técnicas» a veces se parecen a los procedimientos, con la diferencia de que en ellas hay un componente de experiencia (*tekhne* significa «arte», «habilidad») asociado, tiene connotaciones de experiencia en un sentido profesional o técnico, como en el desarrollo y la dirección de un diseño estadístico para interpretar datos cuantitativos. Implícito en la idea de la técnica se encuentra el concepto de una tecnología superior, a partir de la cual se derivan determinadas técnicas. La «tecnología» se refiere al estudio científico de las artes, como, por ejemplo, en la «tecnología de la informática», la «tecnología de la edición», etc.

Por el contrario, la noción de «método» se encuentra cargada de consideraciones e implicaciones metodológicas de una perspectiva filosófica o epistemológica particular. Por ejemplo, «la entrevista» tal vez signifique para un etnógrafo algo muy distinto a lo que significa para un terapeuta o para un periodista de investigación. En cada caso, el concepto de entrevista está cargado de las presunciones de realidad, los criterios de veracidad y los objetivos generales de la metodología disciplinada, dentro de la cual se enmarca la entrevista. De modo que cuando hablemos de «entrevistar» o «analizar transcripciones» en el contenido de *Investigación educativa*

y *experiencia vivida*, nos referiremos a unas formas especiales de entrevistar y analizar que bien pueden parecer comunes, desde un punto de vista centrado en el procedimiento, a las de otras prácticas de las ciencias humanas o sociales pero que son metodológicamente muy distintas (*véase* el apartado sobre Entrevistas, pp. 83-86). En la medida en que sea necesario inventar determinados «procedimientos» y «técnicas» para adecuarse a un estudio en particular, estos procedimientos y técnicas tendrán que ser desarrollados dentro de la orientación general que caracteriza a la metodología que se utilice en ese momento. No se puede concebir el análisis fenomenológico-hermenéutico de un texto como mera variación de las técnicas bien conocidas del análisis textual o como algo idéntico a las prácticas de codificación analítica, taxonomía y organización de datos comunes a la etnografía o los métodos basados en la teoría. En primer lugar, el método fenomenológico difiere del análisis de contenido en el hecho de que el análisis de contenido especifica de antemano lo que pretende saber de un texto. El análisis de contenido postula sus criterios previamente identificando ciertas palabras o frases que revelan, por ejemplo, hasta qué punto el texto muestra un sesgo sexista. El método de análisis de contenido implica que ya sabe cuál es el significado del sujeto que examina: por ejemplo, el significado de «sexo», de «feminidad» o de «sexualidad». Por el contrario, las ciencias humanas fenomenológicas se orientan al descubrimiento: quieren descubrir qué significa un determinado fenómeno y cómo se experimenta dicho fenómeno.

La metodología de la fenomenología es tal que postula un enfoque de la investigación que aspira a carecer de presuposiciones; en otras palabras, es una metodología que intenta protegerse contra cualquier tendencia hacia construir un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que regulen el proyecto de investigación. Y, sin embargo, no es del todo incorrecto decir que la fenomenología y la hermenéutica, del modo que se describen aquí, tienen definitivamente un cierto *methodos*, es decir, un camino. De manera significativa, Heidegger hablaba de la reflexión fenomenológica como el hecho de seguir determinados caminos, «caminos del bosque» hacia una «clarificación» donde algo podría mostrarse, desvelarse o aclararse en su naturaleza esencial. No obstante, los caminos (métodos) no pueden venir determinados por unos indicadores fijos: tienen que ser descubiertos o inventados como respuesta a la pregunta en cuestión.

Tal vez la mejor respuesta a la pregunta de qué es lo que implica un método de investigación en ciencias humanas fenomenológico-hermenéutico sea ésta: teoría. Un investigador en ciencias humanas es un teórico: un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana y a la vez un lector ávido de textos significativos de la tradición de las ciencias humanas, de las humanidades, la historia, la filosofía, la antropología y las ciencias sociales en tanto en cuanto pertenezcan a su ámbito de interés, que, en nuestro caso, son las exigencias teóricas y prácticas de la pedagogía, de la vida en común con los niños. Así, pues, en un sentido verdadero, no exis-

te realmente un «método» entendido como el conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido. En efecto, se ha dicho que «el método de la fenomenología y la hermenéutica consiste en que no hay método» (Gadamer, 1975; Rorty, 1979). Y, sin embargo, la fenomenología pretende afirmar que puede ser de las dos maneras. Si bien es cierto que el método de la fenomenología es que no hay método, también existe la tradición, un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vidas de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas. Por ello, el amplio campo de aplicación de la teorización fenomenológica puede considerarse como un conjunto de guías y recomendaciones para una forma de investigación basada en los principios de que ni rechaza ni ignora la tradición, pero tampoco la sigue o se arrodilla ante ella de forma servil.

Deseamos entonces que este texto sea útil para describir algunos aspectos metodológicos y algunas características metódicas de la investigación en ciencias humanas que permitan al lector escoger o inventar los métodos, las técnicas y los procedimientos de investigación adecuados para un problema o una cuestión particular. Los seis temas metodológicos introducidos en la parte final de este capítulo ofrecen el tipo de planteamientos prácticos que pueden constituir una ayuda a la hora de realizar una investigación fenomenológica hermenéutica en ciencias humanas. Las seis secciones incluidas en las siguientes páginas se desatrollarán en los seis capítulos que siguen a éste. Salta a la vista que la separación en seis métodos es, en cierto modo, artificial. Se podrían haber hecho distinciones diferentes y, en la práctica de la investigación en ciencias humanas, las diversas actividades metodológicas no pueden efectuarse realmente de un modo aislado. Las discusiones sobre el método y la metodología no pretenden prescribir un conjunto de procedimientos mecánicos, sino fomentar la inventiva y estimular la capacidad de percepción.

Estructura metodológica de la investigación en ciencias humanas

¿Cómo se puede llevar a cabo una investigación en ciencias humanas? Reducida a su estructura metódica elemental, la investigación fenomenológica hermenéutica puede verse como una intetacción dinámica entre seis actividades investigadoras:

1) centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;

2) investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
3) reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
4) describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
5) mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
6) equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

En primer lugar, presentaré brevemente los seis temas metodológicos en la parte final de este capítulo. A continuación, cada tema metodológico será expuesto con más detalle en los próximos seis capítulos.

Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida

Todo proyecto de investigación fenomenológica está motivado por un compromiso de prestar atención a una preocupación permanente. «Pensar requiere confinarte a un único pensamiento que un día se queda quieto como una estrella en el cielo del mundo», afirmaba Heidegger (1971, p. 4). Este compromiso de ahondar en un único pensamiento sin dudarlo y de la forma más profunda posible constituye la práctica del carácter reflexivo, de una plenitud de pensamiento. Encontrarnos llenos de pensamiento no significa que tengamos una gran cantidad de ideas en nuestra cabeza, sino que reconocemos nuestra gran capacidad de considerarlo todo, que es lo que otorga totalidad o plenitud a la vida. Así pues, la investigación fenomenológica es el hecho de entregarse a una búsqueda, a una tarea verdadera, al cuestionamiento profundo de algo que restaura el sentido original de lo que significa ser un pensador, un investigador, un teórico. Un corolario indica que la investigación fenomenológica no empieza ni continúa de un modo ajeno; siempre es el proyecto de alguien: una persona real que, en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de la existencia humana. Pero, aunque este reconocimiento no niega la plausibilidad de las percepciones adquiridas desde una parte específica del trabajo fenomenológico, sí que revela el alcance y la naturaleza del proyecto fenomenológico en sí mismo. Una descripción fenomenológica es siempre «una» interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente «más rica» o «más profunda».

Investigar la experiencia tal como la vivimos

La investigación fenomenológica pretende establecer un contacto renovado con la experiencia original. Merleau-Ponty (1962) mostró que centrarse en los fenómenos de la experiencia vivida significa volver a aptender a mirar al mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica del mundo (p. viii). Esta atención por una preocupación permanente de la experiencia vivida se ha denominado como una atención «a las cosas mismas», *Zu den Sachen selbst* (Husserl, 1911/1980, p. 116). Significa llenarse de mundo, llenarse de experiencia vivida. «Ser experimentado» constituye una sabiduría de la práctica de vivir como resultado de haber vivido la vida en profundidad. Al realizar investigación fenomenológica esta sabiduría práctica se busca en la comprensión de la naturaleza de la experiencia vivida. Por un lado, significa que la investigación fenomenológica requiere que el investigador permanezca en la plenitud de la vida, en medio del mundo de las relaciones vivas y las situaciones compartidas. Por el otro, significa que el investigador explora activamente la categoría de experiencia vivida en todas sus modalidades y aspectos.

Reflexionar sobre temas esenciales

La comprensión de algunos fenómenos, de algunas experiencias vividas, no se consigue con un conocimiento reflexivo de la naturaleza fáctica de tal o cual experiencia particular. Una verdadera reflexión sobre la experiencia vivida es, más bien, un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial. Por lo tanto, la investigación fenomenológica, a diferencia de cualquier otro tipo de investigación, distingue entre apariencia y esencia, entre los objetos de nuestra experiencia y aquello que constituye el fundamento de los objetos de nuestra experiencia. Dicho de otro modo, la investigación fenomenológica consiste en acercar de manera reflexiva todo aquello que tiende a ser oscuro, aquello que tiende a evadir la inteligibilidad de nuestra actitud natural en la vida cotidiana. Sobre cualquier experiencia o actividad, ya sea la de ser madre, padre, profesor, examinador, lector, deportista, jefe, prestamista, dibujante o conductor, o sobre la experiencia del tiempo, el espacio, los objetos, el cuerpo o todo lo demás, nos podemos preguntar de un modo reflexivo: ¿qué es lo que constituye la naturaleza de esta experiencia vivida?

El arte de escribir y rescribir

Así pues, nos preguntamos: ¿en qué consiste realizar una investigación fenomenológica? La cuestión no es «¿qué es la investigación fenomenológica?», o «¿cómo escribimos lo que descubrimos en nuestra investigación?». Porque, en efecto, «realizar» una investigación en un sentido fenomenológico representa ya, inmediatamente y siempre «convertir» algo «en discurso». Y este acto meditado de convertir en discurso constituye la mayoría de las veces una actividad escrita. ¿Es el pensamiento escrito fenomenológico lo que se convierte en discurso? ¿O es el lenguaje mismo lo que se deja decir y utilizar como pensamiento? Experimentalmente, el lenguaje y el pensamiento son difíciles de separar. Cuando hablo, descubro qué es lo que yo quería decir, afirma Merleau-Ponty (1973, pp. 142). Y Gadamer (1975, pp. 366-397) advierte cómo el pensamiento y el habla, la lógica y el lenguaje, derivan sus significados contemporáneos de la misma raíz: *logos*. Y, a su vez, *logos* ha retenido el significado de conversación, investigación, cuestionamiento, es decir: de permitir ver mediante el cuestionamiento aquello de lo que se habla. Así, pues, podemos concluir que la fenomenología es la aplicación del *logos*, el lenguaje y la reflexión, a un fenómeno, un aspecto de la experiencia vivida, a lo que se muestra precisamente tal y como se muestra. O bien, si tomamos prestada la frase de Heidegger (1962), la fenomenología es «permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo, efectivamente por sí mismo» (p. 58).

Mantener una relación firme y orientada

Contrariamente a lo que algunos piensan, la ciencia humana fenomenológica es una forma de investigación cualitativa que exige un extraordinario esfuerzo por parte de aquellos que la practican. A menos que el investigador se mantenga firme en su orientación hacia la cuestión o noción fundamental, tendrá muchas tentaciones de desviarse o de vagar sin objetivo y caer en especulaciones inconsistentes, abogar por opiniones y conceptos preconcebidos, dejarse fascinar por reflexiones narcisistas o preocupaciones autoindulgentes o bien caer en conceptos taxonómicos o teorías excluyentes. Para establecer una relación firme y sólida con un determinado fenómeno, una cierta cuestión o noción, el investigador no puede permitirse el lujo de adoptar una actitud de desinterés científico. Estar orientado hacia un objetivo significa que ese objetivo nos anima en un sentido pleno y humano. Ser firmes en nuestra orientación significa que nuestra postura será la de no defender superficialidades ni falsedades.

Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo

La investigación cualitativa (*qualis* significa «qué») pregunta la cuestión *ti estin*: ¿Qué es esto? ¿Qué es este fenómeno en su esencia? Pero cuando nos embatcamos en la cuestión *ti estin* se puede correr el peligro de perder de vista el fin de la investigación fenomenológica: construir un texto que en su estructura dialéctica y en su organización argumentativa pretenda un determinado efecto. En otras palabras, el investigador se puede involucrar tanto en resolver la cuestión *ti estin* que quede atascado en el sotobosque y no llegue de forma directa al esclarecimiento que da al texto su poder revelador. También significa que hay que medir constantemente el diseño general del estudio o texto en relación con la importancia que las partes deben desempeñar en la estructura textual global. Es fácil quedarse tan enterrado bajo el texto que uno mismo no sepa hacia dónde ir, qué hacer después ni cómo salir del agujero en el que se ha hundido. En varios momentos será necesario dar marcha atrás y observar el total, el contexto y el modo en que cada parte debe contribuir a la totalidad. El estudio ¿está adecuadamente fundamentado en un terreno abierto al cuestionamiento? Las formas actuales de conocimiento ¿son examinadas por lo que pueden contribuir a la cuestión? ¿Se ha demostrado cómo algunas de estas formas de conocimiento, como teorías o conceptos, por ejemplo, son glosas que recubren nuestro conocimiento del fenómeno?

Estos métodos forman la estructura metodológica de la investigación en ciencias humanas tal como se desarrolla en este texto. Ahora la pregunta es: ¿cómo se pueden explicar mejor las dimensiones del procedimiento de la interacción dinámica de los seis temas metodológicos antes indicados? A pesar de que en la presentación metodológica hay un cierto orden implícito, ello no significa que se tenga que proceder ejecutando y finalizando cada «paso». De hecho, la organización de los aspectos metodológicos, a su vez, en capítulos metodológicos independientes aporta un cierto grado de artificialidad e incomodidad a la presentación. En el proceso de investigación real se trabajan varios aspectos de modo intermitente o simultáneo.

Así pues, los próximos seis capítulos discuten e ilustran, de un modo más detallado, lo que implican estos seis métodos. Pero hay que destacar de nuevo que no se debe consultar este texto como un «manual» mecánico de nivel elemental sobre los métodos de investigación en ciencias humanas. La tentación es ciertamente muy fuerte, puesto que los siguientes capítulos tienen la apariencia de una secuencia de pasos de un procedimiento para realizar investigación en ciencias humanas. La mente tecnocrática cree que cualquier problema o cuestión puede encontrar solución o respuesta mediante una técnica o un método. Sin embargo, pronto descubrirá que, sean cuales sean las sugerencias «prácticas» aquí propuestas, siempre se basarán en un conocimiento entendido más tácitamente del espíritu de este tipo

de investigación. No hay ningún conjunto definitivo de procedimientos de investigación ofrecidos aquí que se pueda seguir ciegamente. Si bien descifrar los varios aspectos implicados en el proceso de investigación puede ayudar al lector, los momentos críticos del estudio eluden en última instancia cualquier explicación sistemática. Tales momentos dependerán más de la sensibilidad interpretativa, la reflexión inventiva, el tacto académico y el talento como escritor que desarrolle el investigador en ciencias humanas.

Capítulo 2

Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida

La naturaleza de la experiencia vivida

¿Qué es la «experiencia vivida»? Ésta es la primera de las cuestiones importantes, puesto que la ciencia humana fenomenológica empieza con la experiencia vivida y termina retornando para centrarse en ella. Dilthey (1985) ha propuesto que, en su forma más básica, la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo.

> Una experiencia vivida no aparece ante mí como algo percibido o representado; no me ha sido dada, sino que la realidad de la experiencia vivida está ahí, para mí, gracias a que yo tengo un conocimiento reflejo de ella, porque yo la poseo inmediatamente, como si, en cierto sentido, me perteneciera. Sólo en el pensamiento se convierte en algo objetivo. (p. 223)

Una vez llegados a este punto tal vez necesitemos la ayuda de una analogía. Imaginemos, por ejemplo, que es su primer día como profesor de un nuevo curso; usted se encuentra ante la clase por primera vez y le parece difícil, por un momento, olvidar que todos esos niños o adolescentes «le están mirando». Algunos profesores pasan por esta misma experiencia cada vez que empieza el nuevo curso escolar y tienen una o varias clases nuevas. Esta sensación «de sentirse mirado» puede dificultarnos el hecho de que nos comportemos con naturalidad y, por lo tanto, de que hablemos con libertad. Lo mismo sucede cuando alguien es entrevistado en televisión o participa en un debate. «De repente, todos los ojos se clavan en mí y me roban la relación que yo daba por supuesta con mi voz y mi cuerpo. Me obligan a ser consciente de mi experiencia mientras la estoy experimentando. Como resultado, me siento muy incómodo. Sin embargo, tan pronto como el debate me absorbe y *olvido* la presencia del público, por decirlo de algún modo, entonces me involucro de nuevo de una forma *inmediata* y *natural* en la ac-

tividad en cuestión. Sólo cuando más tarde reflexione sobre ello podré intentar determinar cómo fue dicho debate.»

Varios autores han destacado que la experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada. Más aún, nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que la experiencia vivida implica la totalidad de la vida. El examen interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza, desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad.

Merleau-Ponty (1968) ha dado una expresión más ontológica a la noción de experiencia vivida en tanto que conocimiento inmediato, al que él denomina «sensibilidad»:

> Lo sensible es precisamente aquel medio en el que puede existir el Ser sin que tenga que darse por sabido; la apariencia sensible de lo sensible, su persuasión silenciosa, es el único modo que tiene el Ser de manifestarse sin convertirse en positividad, sin dejar de ser ambiguo y trascendente [...]. Lo sensible es esto: la posibilidad de ser evidente en silencio, de ser entendido implícitamente. (p. 214)

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida.

Dilthey (1985) sugería que la experiencia vivida es al alma lo que la respiración es al cuerpo: «Igual que nuestro cuerpo necesita respirar, nuestra alma requiere la satisfacción plena y la expansión de su existencia en las reverberaciones de la vida emocional» (p. 59). La experiencia vivida es la respiración del significado. En el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y lo externo, que se concretiza, por ejemplo, en mi conciencia refleja de esperanza por un niño, y el niño mismo como objeto de esperanza. Existe una determinada apreciación de la realidad en el flujo de vivir y experimentar la respiración de la vida. Por ello, una experiencia vivida tiene cierta esencia, una característica particular a la que llamamos «cualidad» y que reconocemos retrospectivamente.

Gadamer (1975) observó que la palabra «experiencia» tiene un significado condensador e intensificador: «Si algo se llama o considera experiencia, su significado

la envuelve en la unidad de un todo significativo» (p. 60). Lo que hace única a la experiencia de forma que podamos reflexionar y hablar sobre ella es su particular «nexo estructural» (Dilthey, 1985), o tema, que da a esta experiencia su característica particular o cualidad, ya sea la idea central o bien el tema dominante. Según observaba Dilthey, (1985, p. 227) «las experiencias vividas se relacionan entre ellas como los temas en el *andante* de una sinfonía». Hablaba de «estructura» o «nexo estructural» (p. 228) como de algo que pertenece a una determinada experiencia vivida, algo así como un patrón o una unidad de significado, que luego se convierte en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente, y que han sido explicadas a partir de él mediante un proceso de reflexión sobre su significado.

«Mi hijo y yo vamos a dar una vuelta en bici.» Puesto que ese paseo no tiene ningún propósito fuera de sí mismo –no vamos a ningún lugar en concreto– es esta «cualidad» del espacio, el estado de ánimo y del mundo compartido lo que yo, de alguna manera, asocio ahora con el hecho de «ir a dar una vuelta en bici» con Mark. Cada paseo que damos tiene algo de la totalidad de los paseos habituales que empezamos a dar durante nuestras vacaciones de verano en el campo, a las afueras de Victoria. Lo que recuerdo de esas salidas no son los «pasitos de gato», los saltos o el levantamiento de la rueda de atrás que practicábamos, incluso aunque «hacer acrobacias» fuera la parte que más pudiera preocupar a Mark en aquella época. Levantar la rueda de atrás, por ejemplo, era más bien una manera de aprovechar ese espacio para establecer la conversación, que la carretera creaba para Mark y su padre. «¿Hacías acrobacias cuando tenías mi edad?», «¿qué bici tenías?», «¿tenías amigos mayores que tú? Me refiero a chicos grandes, como Michael Decore.» Debo aclarar que Michael es un «gran» chico de doce años, el mejor *skater* del vecindario, que es «amigo» de Mark y le enseña cómo hacer cosas como «tic tacs», «caídas fuertes», giros de 360º, etc. El ritmo de nuestras conversaciones se mantiene mientras pedaleamos por el serpenteante camino vecinal, competimos para ver quién sube antes cuestas escarpadas (acabamos agotados) nos apartamos hacia un lado para que pase un coche.

Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida. Por ejemplo: «ir a dar un paseo en bici» con mi hijo posibilita un determinado tipo de charla y una determinada relación de compañerismo que se diferencia mucho de las conversaciones más personales que podemos tener antes de irnos a la cama, que a su vez son distintas del ambiente de charla matinal en la cocina, a la hora del desayuno. ¿O acaso disfruto del paseo en bici porque proporciona cierto matiz a nuestras relaciones, acerca nuestros sentimientos, a la vez que deja cierto espacio a la intimidad; exige

una implicación física y, sin embargo, hay una fuerza que nos separa; participamos de lo que nos es ajeno pero, igualmente, mantenemos un espacio privado en nuestro interior? «Ir a dar un paseo en bici» con mi hijo de siete años es una experiencia vivida, es decir, un determinado aspecto significativo de mi vida. Existe una unidad en esta experiencia que la convierte en algo único y que me permite, después de reflexionar sobre ella, denominarla «ir a dar un paseo en bici con mi hijo».

Pero antes o incluso al margen del acto mismo de reflexión, predomina un tipo de conciencia implícita, no temática, no reflexiva en nuestra vida cotidiana, que consiste en mi simple presencia en lo que estoy haciendo. Esta conciencia se denomina «conciencia yendo en bici» o «conciencia hablando» o «conciencia ejerciendo de padre» o «conciencia ejerciendo de profesor», etc. No es aún una conciencia «de» ir en bici, «de» hablar, «de» enseñar o «de» ejercer de padre, sino una conciencia de uno mismo, una conciencia plena en esos sencillos actos cotidianos. Dicho de otro modo, vivir la vida significa estar en el mundo como padre, como madre, como profesor, de forma cariñosa, activa, emocional; representa el hecho de ser consciente en el mundo de una forma no temática. Por el contrario, la conciencia reflexiva se encuentra continuamente alimentada por esta dimensión no reflexiva de la vida, a la cual convierte, a su vez, en tema. Y como señala Merleau-Ponty (1962), la fenomenología constituye ese tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas que debe aprovechar esta vida y darle expresión reflexiva.

El objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas se concentra en el hecho de «volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo», el mundo tal como se experimenta inmediatamente, según afirma Merleau-Ponty (1962, p. vii). Y ello implica una práctica textual: la escritura reflexiva. Esta actividad textual es lo que nosotros denominamos «investigación en ciencias humanas». Representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan.

Bajo la influencia del posmodernismo, el deconstruccionismo y otros planteamientos en el ámbito de las ciencias humanas cuya base se cimienta en el lenguaje; la epistemología de la experiencia y la percepción se han desplazado un poco para dar cabida a una epistemología del lenguaje y del texto. En otras palabras: el impulso principal de este cambio en las epistemologías representa la comprensión y la aceptación de que la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje. Somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana sólo es posible gracias a que tenemos un lenguaje

desarrollado. El lenguaje constituye una parte tan fundamental de nuestra naturaleza humana que Heidegger (1971) propuso que el lenguaje, el pensamiento y el ser son uno mismo, inseparables. La experiencia vivida, por sí misma, parece tener una estructura lingüística. La experiencia y la (in)conciencia se encuentran estructuradas como un lenguaje y, por lo tanto, podemos hablar de toda la experiencia, de todas las interacciones humanas, como de un tipo de texto, según Ricoeur (1981). Si esta metáfora se aplicara literalmente, toda descripción fenomenológica resultaría interpretación textual o hermenéutica. La idea del texto introduce la noción de interpretaciones múltiples o incluso contradictorias. Si el mundo por completo es como un texto, todos los individuos se convierten al mismo tiempo en lectores y en autores. Y surge un nuevo planteamiento: la cuestión de saber qué lectura y qué interpretación resulta la correcta.

En cierto sentido, la noción de textualidad se transforma en un productivo instrumento metafórico para analizar el significado. Si toda la experiencia es como un texto, lo que debemos examinar es la forma en que estos textos se construyen socialmente. La interpretación que tiene como objetivo explicar los varios significados expresados por un texto puede entonces tomar la forma de analizar o deconstruir socialmente dicho texto y, así, desarticular sus significados. No debemos olvidar, sin embargo, que las acciones y experiencias humanas son precisamente eso: acciones y experiencias. Reducir el mundo entero a texto y tratar todas las experiencias de forma textual equivale a olvidarse del origen metafórico de la metodología.

Orientarse hacia el fenómeno

«La fenomenología es el estudio de las esencias», decía Merleau-Ponty (1962, p. vii). Pero el término «esencia» no debería confundirse. Por esencia no nos referimos a algún tipo de entidad o descubrimiento misterioso, ni tampoco a ningún núcleo o residuo de significado definitivo. El término «esencia» puede entenderse, más bien, como una construcción lingüística o como la descripción de un fenómeno. Una buena descripción que constituye la esencia de algo se construye para que se nos descubra la estructura de una experiencia vivida de manera tal, que a partir de ese momento seamos capaces de comprender la naturaleza y la importancia de esa experiencia de un modo hasta ese momento oculto. Cuando un fenomenólogo busca la esencia de un fenómeno, es decir, una experiencia vivida, la investigación fenomenológica no se diferencia de una tarea artística; es un intento creativo, de algún modo, de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible. Así pues, para determinar un tema adecuado para la

investigación fenomenológica es necesario cuestionar la naturaleza esencial de una experiencia vivida: una determinada forma de estar en el mundo.

Una preocupación fenomenológica siempre cuenta con este doble carácter: un interés por la concreción, es decir, lo óntico, y también por la naturaleza esencial, es decir, lo ontológico, de una experiencia vivida. La fenomenología no se ocupa primordialmente de los aspectos nomológicos o fácticos de una situación, sino que siempre pregunta sobre la naturaleza de un fenómeno en tanto que experimentado en su significado pleno. Por ejemplo, sería poco probable que un interés de carácter fenomenológico en la experiencia infantil de la lectura implicara la experimentación con algunas variables hipotéticas o habilidades probables haciendo comparaciones entre las experiencias de lectura de los niños de un grupo, clase o escuela con los de otro grupo, clase o escuela. En cambio, lo que sí pregunta la fenomenología es: ¿cómo es la experiencia de lectura por sí misma para los niños? ¿Qué significa para un niño pequeño leer?

De una forma similar, lo que menos interesa a la fenomenología es la naturaleza fáctica de las peculiaridades o diferencias psicológicas, sociológicas o culturales de las estructuras de significado de la experiencia humana. Por lo tanto, es importante para el investigador centrarse muy atentamente en la cuestión de qué experiencia humana posible es susceptible de convertirse en el centro de la investigación fenomenológica. Este punto de partida del estudio fenomenológico consiste, en gran medida, en identificar qué es lo que nos interesa profundamente, a usted o a mí, y en identificar este interés como un fenómeno auténtico, es decir, como una experiencia que los seres humanos viven efectivamente. La naturaleza y la cantidad de experiencias humanas posibles son tan variadas e infinitas como la vida misma.

Tal como indican los ejemplos anteriores, orientarse hacia un fenómeno implica siempre tener en la vida un interés, una situación o una ocupación particulares. Nuestra orientación hacia el mundo de la vida es como educador: nos orientamos hacia la vida en tanto que padres o profesores. Este sentido definido de nuestra orientación no implica que no podamos ser también, de forma simultánea, esposos, amigos o personas a las que nos gusta leer, por ejemplo. En este texto utilizaremos nuestro interés pedagógico en el mundo de la vida en tanto que padres y profesores como «ejemplo» para discutir los métodos de la fenomenología y la hermenéutica en el campo de las ciencias humanas. Al fin y al cabo, estos inteteses pedagógicos no pueden separarse de nuestro interés por las ciencias humanas. Es precisamente porque nos sentimos interesados en los niños y menores y en la cuestión de cómo éstos crecen y aprenden, por lo que nos orientamos de fotma pedagógica hacia ellos de un modo fenomenológico hermenéutico.

Así pues, cuando alguien se orienta hacia un fenómeno, se acerca a esta experiencia con un determinado interés. En estas páginas dicho interés es de carácter

pedagógico. Otras personas podrían tener otro tipo de orientación, por ejemplo, como enfermeros, psicólogos o médicos.

Cuando nos interesamos por las vidas pedagógicas que los adultos viven con los niños, podríamos hacernos la siguiente pregunta: lo que me interesa en realidad ¿es la actividad de ser madre o padre? Y ¿en qué se parece o se diferencia la docencia del hecho de ser padres, en el sentido de que los profesores actúan *in loco parentis*? Queremos utilizar las palabras «padre» y «profesor» para señalar las experiencias vividas en las que estamos realmente interesados. Nos preguntamos: pero ¿qué tipo de acto de atención hacia los niños es el de ser padres? Los padrastros ¿son en este sentido «padres»? ¿Y qué sucede con los padres adoptivos u otros cuidadores de niños que ejercen tal función? ¿Deberíamos dar cabida a la posibilidad de que no todos los padres biológicos actúen como padres auténticos? Lo que en realidad estamos preguntando es: ¿existe algo concreto que constituya la esencia de la experiencia de ser padre? Este tipo de preguntas se centran en la naturaleza de la experiencia que se estudia: se investiga sobre la identidad del fenómeno. En tanto que padres o profesores disponemos de muchas oportunidades para observar las experiencias que tienen otros padres y profesores. Y, aun así, cuanto más reflexionamos sobre estas experiencias, menos claro aparece en qué consiste la experiencia. «Ayudo a mi hijo de tres años con el desayuno o con la cena; jugamos a construir un mundo con piezas ensamblables y otros juguetes. Lo llevo a un tobogán. Me preocupo si tiene una mala caída sobre el suelo nevado. Les leo a mis hijos un cuento antes de acostarse. Los arropo y luego me vuelven a llamar para que les dé otro beso de buenas noches. O quizás, algunas veces, hablamos un poco sobre el hecho de tener miedo a la oscuridad.» Después, mamá y papá discutirán sobre la conveniencia de que empiecen a ir a clases de música y sobre qué hacer ante la reacción que ha tenido Michael con uno de sus amigos. ¿Esto es realmente ser padres? ¡Por supuesto que sí! Pero ¿en qué medida? ¿En qué sentido estas experiencias son ejemplos del hecho de ser padres? ¿Juegan los padres con sus hijos de una forma diferente a la que cualquier otra persona pueda jugar con un niño? ¿Acaso un profesor bien formado no explicaría o leería un cuento a mi hijo, de mejor forma de lo que posiblemente yo lo haría? ¿Existe alguna diferencia entre la forma en que los padres hablan con sus hijos y sobre ellos, y la forma en que un profesor u otras personas hablarían con esos niños o sobre ellos?

La situación comienza a ponerse complicada justo cuando parecía que se empezaba a aclarar. Para llevar a cabo un estudio fenomenológico sobre cualquier tema, por lo tanto, no basta simplemente con recordar experiencias que nosotros mismos o los demás hayamos podido tener en relación con un fenómeno en particular. En lugar de eso, es necesario recordar la experiencia de tal manera que los aspectos esenciales, las estructuras de significado de esa experiencia en tanto que vivida, vuelvan a nosotros, por así decirlo, y de tal modo que seamos capaces de poder

reconocer tal descripción «como una experiencia posible», lo cual significa «como una posible interpretación» de dicha experiencia. En esto consiste la tarea de la investigación y la escritura fenomenológica: «construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana». Para empezar, el fenomenólogo debe preguntarse: ¿qué experiencia humana considero que debe ser el tema central de mi investigación?

Formular la pregunta fenomenológica

En tanto que no hayamos identificado nuestro interés por la naturaleza de una determinada experiencia humana, no será posible llevar a cabo un verdadero cuestionamiento fenomenológico. Emprender una investigación fenomenológica significa «cuestionar» algo de manera fenomenológica y, también, plantearse la pregunta de cómo es ese algo «realmente». ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida? La cuestión que se encuentra en el centro de la vida profesional y personal de un educador se refiere al significado de la pedagogía. Un individuo que sea padre y profesor a la vez se preguntará cada día sobre el verdadero significado de ambas actividades. Mis propios hijos hacen que me lo plantee desde una perspectiva existencial cuando cada día me dan un motivo para reflexionar sobre la naturaleza y la adecuación de mi comportamiento como padre. Y también mis alumnos, que a su vez también son profesores, hacen que me lo plantee de un modo más explícito e intelectual. Observan muy atentamente las posibles discrepancias entre las explicaciones profesadas o teóricas sobre la pedagogía y la forma en que esta teorización se ejemplifica o se transforma en realidad en la vida cotidiana. Es en el terreno académico y vivido de todas estas tensiones donde surge la necesidad del planteamiento de la pregunta sobre el verdadero significado de «ser padre» y «ser profesor». Muchos padres y madres han sentido, sin lugar a dudas, la fuerza increíble de transformación que una persona experimenta con el nacimiento de un hijo. Vivir con niños altera de forma radical la percepción que se tiene de la vida. En la vida profesional de los profesores los niños entran en nuestro mundo de forma algo distinta, pero, incluso en la docencia, muchos pasan por una experiencia incómoda cuando se encuentran por primera vez cara a cara con su clase, el primer día del nuevo curso.

¿Qué significa ser maestro? Parece un poco absurdo plantear esta pregunta. La literatura sobre investigación en enseñanza parece haber tratado ya sea de forma implícita o explícita esta cuestión hasta la saciedad. Pero el hecho de que exista tal abundancia de material teórico sobre la docencia hace que nos parezca todavía más desconcertante el hecho de que los educadores todavía se ruboricen ante esta pregunta. ¿Qué es enseñar? ¿Qué significa ser profesor? ¿Qué es lo que hace que la re-

lación con estos niños lo convierta a uno en profesor? ¿Qué significa este niño para usted y qué significa usted para él? ¿Qué es eso que existe en la enseñanza que lahace posible en su esencia?

En toda investigación fenomenológica, así como en todas sus fases, es importante tener siempre presente la pregunta original y, de esta forma, mantenerse siempre orientado con la mayor firmeza posible hacia la experiencia vivida, que permite, en primer lugar, la pregunta de «cómo es». Así, pues, nos preguntamos qué existe, en la actividad de ser padres y de ser profesores, que proporciona a estas experiencias su importancia pedagógica? Cuando preguntamos dónde radica la esencia del hecho de ser padres parece que estemos preguntándonos en realidad cuál es su fundamento pedagógico. Del mismo modo, la pregunta sobre la esencia de la docencia hace referencia a su pedagogía.

Tanto el hecho de ser profesor como el de ser padre implican al adulto en una relación pedagógica con los niños. Por lo tanto, utilizaremos el término «pedagogía» cuando nuestra intención sea referirnos a ambas actividades. Cuando la cuestión sea más específica, se tratarán las modalidades más específicas de ser profesor, o padre, o madre. Así pues, en nuestro ejemplo, partiremos de esta formulación: «¿Cuál es la pedagogía del hecho de ser padre? ¿Y cuál es la pedagogía del hecho de ser profesor?» Y, naturalmente, no debemos presuponer que las experiencias de ser padre o ser profesor puedan ser idénticas, ni que ser madre y ser padre representen lo mismo. Por lo tanto, ¿cómo se es profesor? y ¿cómo se es madre? y ¿cómo se es padre? Aunque esto no pretende ser un manual fenomenológico sobre pedagogía, utilizaremos las mismas preguntas del significado del hecho de ser profesor y de ser padres (ya sea madre o padre) para ejemplificar la naturaleza del método de las ciencias humanas.

Lo básico en la pregunta, afirmaba Gadamer (1975), es el hecho de abrir, y dejar abiertas, las posibilidades (p. 266). Pero únicamente podemos hacerlo si logramos mantenernos abiertos de tal manera que en este interés permanente de nuestro cuestionamiento nos encontremos profundamente interesados (*inter-esse*, ser o estar en medio de algo) en aquello que hace, en primer lugar, que la pregunta sea posible. Preguntar algo de verdad significa interrogar sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser. Incluso los proyectos de investigación fenomenológica más modestos requieren que no planteemos simplemente una pregunta que, con probabilidad, olvidaremos pronto, sino que «vivamos» esa cuestión, que «nos convirtamos» en ella. ¿Acaso no es éste el fin y el significado de la investigación, es decir, cuestionar algo yendo y viniendo continuamente a las cuestiones mismas, reflexionando y analizando hasta que aquello que se cuestiona empieza a desvelar algo de su naturaleza esencial? Sólo podemos plantear con autenticidad la pregunta de la naturaleza de la pedagogía si nos encontramos efectivamente motivados por esta cuestión en la vida que vivimos con los niños.

Más aún, toda forma de investigación y teorización se encuentra plagada de valores. Teorizar sobre algún aspecto de nuestra vida pedagógica con los niños o adolescentes es ya mostrar una forma de vida. No podemos plantear preguntas sobre las vidas de los niños sin que esta actividad esté en cierto modo relacionada con las vidas mismas de aquellos a quienes hacemos centro de nuestra investigación. Pero surge una duda: ¿cómo se puede tratar en una descripción fenomenológica una pregunta fenomenológica que nos hace reflexionar y escribir sobre un determinado fenómeno? En la mayoría de las formas de investigación, la pregunta que la promueve se explicita abiertamente. En la investigación experimental esto cambia y la pregunta se formula como hipótesis nula. Cuanto más clara y menos ambigua sea la pregunta que fundamenta la investigación, menos ambigua será la interpretación de los resultados obtenidos. En buena parte de los estudios sobre ciencias sociales y humanas se asume que una pregunta productiva se formula de una manera tan clara y prosaica que cualquier científico competente y «desinteresado» en el ámbito social o conductista pueda entenderla. Ése es el motivo por el cual se pueden subcontratar o delegar tantas investigaciones a ayudantes o a equipos de trabajo o, incluso, a agencias de investigación.

En la investigación fenomenológica no sucede lo mismo. Una pregunta fenomenológica no sólo debe ser clara y comprensible, sino que debe estar «vivida» por el investigador. Un investigador fenomenológico simplemente no puede escribir su pregunta al principio del estudio. (¡Mira, ya está! ¡Signo de interrogación al final, y listos!) No, en su descripción fenomenológica, el investigador/escritor debe «atraer» al lector hacia su pregunta de tal modo que el lector no pueda hacer otra cosa que preguntarse acerca de la naturaleza del fenómeno tal como lo hacen los expertos en ciencias humanas. Se podría decir que un cuestionamiento fenomenológico enseña y conduce al lector a preguntarse, a cuestionarse profundamente aquello que la pregunta plantea. A veces ello implica evitar plantear la pregunta de un modo rotundo, puesto que un planteamiento demasiado directo podría provocar que el lector malinterpretara o subestimara su naturaleza investigativa. En lugar de eso, de la mano de una historia concreta, hay que hacer que al lector le apetezca ser interrogado y cuestionado sobre el tema del que se trata. Consideremos, por ejemplo, el ensayo de Heidegger sobre el lenguaje (1971, pp. 189-210). Heidegger pregunta: ¿qué es el lenguaje? Pero nunca reduce la cuestión a una formulación tan prosaica. En otro momento habrá que discutir reflexivamente sobre cuán difícil es plantear una pregunta, puesto que tal vez hayamos olvidado qué es lo que reside en el centro de esa pregunta (*véase* el apartado «Recuperar las raíces etimológicas», p. 76).

Así pues, de esta forma adoptamos una perspectiva fenomenológica que nos ayude a sacar a la luz aquello que se presenta como pedagogía en nuestras vidas con los niños. Es este tipo de pensamiento lo que nos orienta, alejándonos de las abs-

tracciones teóricas y llevándonos a la realidad de las experiencias vividas, la experiencia vivida del mundo de los niños, la de las escuelas, los planes de estudio, etc. La fenomenología plantea una pregunta sencilla: ¿en qué consiste tener una determinada experiencia, por ejemplo, una experiencia educativa? En efecto, se trata de una cuestión inocente. Tal vez sepamos que tenemos una determinada experiencia, que nos sentimos solos, temerosos, enamorados, aburridos, divertidos, pero de pronto no sabemos qué hacer si nos vemos obligados a describir en qué consiste tal sensación. Aun así, en el ámbito del plan de estudios, hablamos con seguridad sobre «seleccionar, planificar u organizar experiencias de aprendizaje». Esta confianza exige una pregunta: ¿sabemos qué sucede cuando un niño «tiene una experiencia» o cuando el niño «entiende algo»? La frase de Husserl «volver a las cosas en sí mismas» significa que la actitud fenomenológica tiene presente la facilidad con que tendemos a confiar en una lógica reconstruida en nuestros esfuerzos profesionales. Leemos teorías sobre cualquier cosa. Y una vez se ha concebido el modelo teórico, tendemos a buscar los principios (*nomos*) que pareen organizar la vida a la cual se aplicaba la teoría. En nuestros esfuerzos por dar sentido a nuestras experiencias vividas con teorías y marcos hipotéticos, olvidamos que son los seres humanos vivos los que dan vida a estos modelos y estos marcos teóricos, y no al contrario.

Hay quien declara que la fenomenología no tiene ningún valor práctico porque «no se puede hacer nada con el conocimiento fenomenológico». Desde el punto de vista de la razón instrumental puede que esta afirmación resulte bastante cierta, que no podemos hacer nada con el conocimiento fenomenológico, pero, parafraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es «¿podemos hacer algo con la fenomenología?», sino que, en cambio, lo que deberíamos plantearnos es: si nos interesamos profundamente en la fenomenología, ¿puede ella hacer algo con nosotros?

La actitud fenomenológica hacia las preocupaciones de nuestras actividades diarias nos impulsa a plantear continuamente la pregunta: ¿en qué consiste ser educador? ¿En qué consiste ser profesor? Y, para poder plantear de forma correcta la pregunta sobre qué es lo que hace posible que pensemos y hablemos principalmente sobre pedagogía, lo que debemos preguntarnos realmente es: ¿qué ocurre con esa forma de vida, es decir, «ser educador», que hace que una existencia pedagógica sea distinta de cualquier otra ocupación profesional? Como adultos, nos encontramos con niños socialmente en muchas situaciones en que la pedagogía no tiene cabida o bien carece de valor para introducirse en ellas. El interés de una persona por un niño puede venir causado principalmente por motivos profesionales o lúdicos, como entrenarlo para un evento deportivo, venderle discos de música o estar al frente de una tienda de vídeo. Pero decir esto plantea la cuestión de cuál es la diferencia entre un entrenador de hockey, un vendedor, un monitor de los Boy

Scouts, un profesor de matemáticas o el director del colegio. Sin duda, un entrenador y un pedagogo comparten ciertos aspectos; ambos pueden enseñar a los niños. Por lo tanto, hay diferencias esenciales y diferencias no esenciales entre aquellos que enseñan a los niños. No obstante, el profesor, en tanto que pedagogo, presenta un rasgo distintivo que hace que esto sea una diferencia pedagógica. Así pues, debemos preguntarnos cómo puede hacerse inteligible la esencia de la pedagogía. Y ahora es cuando la pregunta fenomenológica, simple e inocente, de «¿cómo es?» adquiere una dimensión más profunda. Porque ahora nos vemos conducidos a plantear otra pregunta: ¿qué tipo de respuesta cumplirá el criterio fenomenológico de la inteligibilidad? ¿Cómo podemos llegar a tener un conocimiento profundo de qué es lo que hace posible decir que entre este profesor y este niño existe una relación pedagógica? ¿Qué tipo de discurso satisfará dicho conocimiento? En el terreno de la fenomenología, ¿qué tipo de discurso se considera una respuesta?

Un modo de dilucidar esta cuestión es teorizar sobre el conocimiento; epistemologizar nuestra respuesta teorizando, por ejemplo, sobre las distinciones entre diferentes tipos de conocimiento. Pero si lo que queremos es mostrar nuestro interés por el compromiso de la fenomenología, deberíamos intentar no ceder a la tentación de desarrollar planes positivísticos, ni paradigmas, modelos, ni ningún otro tipo de abstracción categórica del conocimiento. En lugar de eso, deberíamos plantear cuestiones de conocimiento relativas al mundo de la vida, donde el conocimiento habla a través de nuestras experiencias vividas. Por ello, lo que deseamos realmente preguntar es: ¿cómo podemos dedicarnos a la cuestión mediante la que se constituye el conocimiento de tipo fenomenológico, de tal forma que nuestro modo de plantear esta pregunta pueda convertirse en un ejemplo de lo que la pregunta, al ser planteada, pretende esclarecer? Dicho de otro modo más sencillo: ¿cómo podemos mostrar lo que es una experiencia pedagógica, al mismo tiempo en un sentido icónico y recordatorio? Desde el punto de vista fenomenológico continuamos recordándonos que la cuestión del conocimiento siempre nos devuelve a nuestro mundo, nuestras vidas, a quiénes somos, y a lo que nos hace escribir, leer y hablar como educadores: es lo que reside icónicamente detrás de las palabras, el discurso y el lenguaje.

Explicar presuposiciones y conocimientos previos

El problema de la investigación fenomenológica no siempre es que sepamos demasiado poco sobre el fenómeno que queremos estudiar, sino que sabemos demasiado. O, dicho de un modo más preciso, el problema es que nuestros conocimientos previos basados en el «sentido común», nuestras suposiciones, presunciones y el

conjunto de conocimientos científicos existentes, nos predisponen a interpretar la naturaleza del fenómeno antes incluso de que nos planteemos la importancia de la cuestión fenomenológica. Otro modo de manifestar este dilema es que tanto el conocimiento científico como el conocimiento cotidiano creen que ya han tenido que decir mucho sobre un determinado fenómeno, como, por ejemplo: ¿qué es el fenómeno de ser padres? O bien: ¿qué deberían hacer los padres, antes de llegar a una comprensión de lo que significa, en esencia, ser padre?, ¿cómo podemos dejar en suspenso o poner entre paréntesis estas creencias? Husserl, que había sido matemático, utilizó el término «poner entre paréntesis» para describir cómo hay que abordar el fenómeno y sacar de dicho fenómeno el conocimiento que uno tiene sobre él (1970b, pp. 33-42). Pero ¿cómo se puede dejar de lado todo lo que sabemos sobre la experiencia que hemos elegido para su estudio? Tan sólo con intentar olvidar o ignorar lo que ya «sabemos», descubriremos que las presuposiciones vuelven a adentrarse en nuestras reflexiones de un modo insistente. Es mejor explicitar nuestros conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Intentaremos adaptarnos a lo que ya teníamos asumido, no para volverlo a olvidar, sino para mantenerlo deliberadamente a raya o incluso revertir este conocimiento en contra de sí mismo, por así decirlo, exponiendo su carácter superficial y oculto.

Imaginemos que nos encontramos estudiando los textos especializados sobre el hecho de ser padres y nos damos cuenta de que la mayoría de libros no plantean la cuestión del significado de esta actividad. Lo que sí pretenden, en cambio, es dar consejos a las madres y los padres de niños de todas las edades. También advertimos que el hecho de ser padres se considera a menudo una habilidad del tipo «cómo hacer...», que se puede enseñar: los libros populares llevan por título frases tales como *Formación de padres efectivos*, *Cómo tratar con tu hijo hiperactivo*, *Qué hacer con un hijo adolescente*, *Amor inflexible*, etc. No importa lo atractivos y prácticos que puedan ser los contenidos de estos libros; la cuestión es que no nos acercan necesariamente a comprender cuál es la verdadera naturaleza del hecho de ser padres.

En la bibliografía sobre investigación, cuatro metáforas han dominado el estudio del hecho de ser padres: 1) En la época en que los psicólogos infantiles pensaban que los recién nacidos sólo tenían funciones sensoriales primitivas, se aconsejaba a los padres que proporcionaran una buena atención física a sus bebés, pero la habitación del bebé era un lugar estéril y vacío donde sólo había una cuna y biberones. Los buenos padres eran aquellas personas que se ocupaban mucho de las necesidades físicas de sus hijos. Incluso el amor «materno» se tradujo en algo físico; prueba de ello es, por ejemplo, los experimentos con las monas-madre de alambre y de felpa en los conocidos estudios de Harlow sobre la importancia del tacto. Y también había estudios como los de Harlow (1965) y Bowlby (1978) que conducían al redescubrimiento de la importancia de la lactancia materna por motivos nutricionales y de vinculación. Incluso hoy muchas personas legas en la materia creen que los bebés,

durante unas pocas semanas o meses, por lo menos, son incapaces de tener una conciencia perceptiva significativa de su entorno. Así, pues, hubo un tiempo en que se consideraba que la esencia de ser padres consistía principalmente en proporcionar atención física. 2) Esta metáfora del cuerpo cambió a la de la mente, ya que fue sustituida por la noción de que el hecho de ser padres consiste esencialmente en un conjunto de actitudes, una preocupación, una determinada disposición que adoptamos hacia nuestros hijos. Por ejemplo, a las madres se les dijo que el amor materno y las muestras de afecto son básicos para un desarrollo normal y saludable. 3) A continuación, en otro giro hacia el cuerpo, pero ahora purgado de sus funciones banales, surgió la metáfora del ser padres en tanto que estimulación: estimular e incitar a un niño pasivo-reactivo mediante técnicas conductistas y entornos estimulantes. Ser un buen padre significaba, por ejemplo, reforzar los comportamientos positivos mediante técnicas de recompensa conductista. 4) La metáfora más reciente se ha tomado prestada de la lingüística. Define la esencia de ser padres en tanto que interlocución o diálogo. Los psicólogos han descubierto, con la ayuda de grabaciones de vídeo divididas y reproducidas a cámara lenta, la increíble variedad y sutileza de la interacción y comunicación de los niños con sus madres. Esta investigación ha conducido a nuevas teorías sobre la importancia del contacto físico cara a cara o del contacto visual que los pequeños tienen con aquellos que los cuidan.

Pero ¿qué aportan estas visiones sobre la naturaleza del hecho de ser padres? Podría parecer que el elemento fundamental en el pensamiento investigativo consiste en gran medida en ir cambiando una metáfora por otra en un intento de encontrar un denominador común. Los esfuerzos investigacionales se centran inicialmente en explotar los elementos productivos de una determinada concepción de la esencia del hecho de ser padres. Con el tiempo, por distintos motivos ideológicos o circunstancias sociohistóricas, esta concepción pasa a ser considerada simplemente uno de sus varios aspectos. En otras palabras: lo que alguna vez fue considerado esencial ahora se considera meramente un aspecto o una visión, mientras que el significado profundo de estos aspectos queda fuera de todo alcance. Parece que los psicólogos enfrascados en la investigación sobre el hecho de ser padres son conscientes de estas ambigüedades. Tras revisar los resultados de décadas de investigación sobre el tema, Schaffer (1977) concluye que, a pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo, la cuestión de la naturaleza del hecho de ser padres continúa siendo un problema sin resolver. «Falta algo esencial», dice. Y sigue, con una reflexión bastante sensata: «Pregunte a mi madre qué considera que es la esencia del hecho de ser madre y no tendrá ninguna duda en contestarle: el amor. Y aun así, curiosamente –afirma Schaffer– el amor materno no ha sido objeto de estudio» (p. 79). Tal vez Schaffer tenga razón, pero incluso aquellos que sienten que la esencia del ser padres estriba en los alrededores «inalcanzables» del amor, no pueden escapar de cierto nihilismo epistemológico. En un sentido científico, no podemos saber, todavía, qué es el amor.

No importa. El amor maternal y el paternal han sido descritos como tan sólo un fenómeno fomentado culturalmente. En el mejor de los casos, el amor maternal es algo tan sencillo como un comportamiento socialmente aprendido, y, en el peor, algunas feministas modernas dicen que es una conspiración histórica del hombre para atrapar a la mujer en un vínculo artificial con sus hijos y su marido.

Podría parecer que es este nihilismo epistemológico lo que nos obliga a ver siempre el carácter relativo, histórico, construido y social de toda la verdad a costa de su profunda naturaleza fáctica y hermenéutica. Pero más desconcertante aún, desde un punto de vista fenomenológico, es el hecho de que también el amor es tan sólo una metáfora del hecho de ser padres. La palabra es más explícita sobre el modo en que damos cuenta de ciertas interacciones, principalmente afectuosas, que sobre el significado profundo de tales interacciones. Nietzsche observó una vez que todo el lenguaje y, por lo tanto, todas las verdades y equivocaciones, es metafórico en su origen (Nietzsche, 1873/1954, p. 46). Prácticamente cada palabra que pronunciamos se deriva, en última instancia, de una imagen, con lo cual traiciona su génesis metafórica. Nuestras certezas más preciadas, nuestras ideas mejor probadas, nuestros tópicos más obviados deben admitir su genealogía metafórica. Pero este origen metafórico del discurso ¿convierte a toda la verdad relativa sobre el hecho de ser padres en arbitraria? ¿Son indistinguibles la verdad y el error? ¿Significa esto que no hay modo alguno de que podamos saber nada esencial sobre el hecho de ser padres? ¿Significa esto que no hay ninguna base, ningún principio, que genere y promueva la noción de pedagogía? Si eso fuera así, todo lo que podríamos hacer sería descubrir la última metáfora sobre el hecho de ser padres y desenmascarar su naturaleza perspectivista. Y, tal vez, desde cierto punto de vista filosófico, esta falta de base es lo que nos ocasiona problemas. Pero la metáfora no es simplemente la base sin fondo, el núcleo vacío, el destino final del lenguaje. Por medio de la metáfora, el lenguaje nos puede llevar más allá del contenido de la metáfora, hacia la región original donde el lenguaje habla a través del silencio. Este camino de la metáfora es el discurso del pensamiento, de la poetización. Virginia Woolf describió una vez cómo las palabras no sólo encuentran su límite semántico en la metáfora; la metáfora es también el modo que tiene el lenguaje de hacer posible que el poeta transcienda este límite:

> Mediante el uso audaz y continuo de la metáfora, el poeta amplificará y nos dará no sólo la cuestión en sí misma, sino también la reverberación y la reflexión que, asida a su pensamiento, la cuestión misma ha realizado; será lo suficientemente cercana al original como para ilustrarlo, lo suficientemente remota como para realzarlo, agrandarlo y tornarlo espléndido. (1932, p. 32)

¿Qué significa, entonces, entender la esencia del hecho de ser padres? Tal vez lo primordial de la pedagogía del hecho de ser padres no sea tanto algo que podamos

descubrir, construir o identificar adjudicándole un nombre o conceptualizándolo. La idea de principio significa, más bien, que la pedagogía del hecho de ser padres es algo que tiene que retornar hacia nosotros, ese algo que debemos recordar o retomar de la experiencia original. La pedagogía del hecho de ser padres es, en este sentido, como Marcel (1950) habría dicho, no un problema que necesita una solución, sino un misterio que necesita una comprensión evocativa. Así pues, evocar este misterio no es tanto intentar desenmarañar un problema como intentar volver a captar algo: volver a conseguir un contacto directo, con el mundo de la vida, con los niños, despertando el alma de su realidad primordial.

Pero, al afirmar que la pedagogía del hecho de ser padres es esencialmente un «misterio», ¿estamos asignándole menos sustancia, menos realidad? En absoluto. Es un misterio cognoscible. Lo conocemos, podríamos decir, en la medida en que no podemos negar la realidad de nuestros sentimientos, de nuestra intuición, conciencia, voluntad o disposición. El hecho de ser padres no es simplemente una entidad, no es una determinada forma de comportamiento, ni siquiera un sentimiento o una emoción como el «amor» o la «atención». Y, aun así, sentimos esta presencia que llamamos «ser madre» o «ser padre» en nuestras vidas pedagógicas con los niños. Y ello se debe a que la pedagogía se anuncia no «como» entidad, comportamiento, sentimiento o emoción, sino «a través» de ellos. El hecho de ser padres es un misterio absoluto, pero sondable. El proyecto de una fenomenología del hecho de ser padres consiste, por tanto, no en traducir o reducir su relación primordial a unos conceptos claramente definidos para disipar su misterio, sino que, en realidad, el objetivo es traer el misterio de un modo más completo a nuestra presencia (Marcel, 1950). Un proyecto así tiene que utilizar el lenguaje de tal modo que nos haga presente lo que es inherentemente prelingüístico y, por lo tanto, no traspasable en esencia a un conjunto de proposiciones delineadas con precisión.

Pero antes de finalizar este apartado, debemos abundar en las presuposiciones del hecho de ser padres en tanto que amor o cuidado. Los psicólogos han argumentado que no es la cantidad sino la calidad del cuidado paterno lo que importa en el desarrollo infantil. Este razonamiento debería ser alentador, puesto que cada vez hay un mayor número de niños que pasan la «mejor» parte de sus horas de vigilia en guarderías mientras los padres trabajan. Y, a pesar de la naturaleza educativa estimulante de unos buenos entornos de atención diarios, no está claro si los trabajadores de estos centros pueden o deben proporcionar «experiencias paternales» a aquellos cuyo cuidado se les ha confiado. Los monitores de las guarderías ¿pueden proporcionar cuidados paternales a los niños? ¿Qué significa amor paternal para el niño si otra persona, por ejemplo, un padrastro, un profesor o un monitor, ocupa el lugar del padre «verdadero» tal como lo expresa el término *in loco parentis*? ¿Es el padre biológico automáticamente el «único» padre verdadero?

Capítulo 3

Investigar la experiencia tal como la vivimos

La naturaleza de los datos (datum: cosa dada o concedida)

El mundo de la vida, es decir, el mundo de la experiencia vivida, constituye el origen y, a la vez, el objeto de estudio de la fenomenología. Para estudiar la experiencia vivida en el momento de ser padre o profesor es necesario tener una orientación con bases sólidas en el cuestionamiento de su significado. No hay nada, dentro del campo de la pedagogía sobre el hecho de ser padres o profesores, que pueda considerarse como algo «dado» o «concedido», excepto que el verdadero significado de la pedagogía resulta necesario «encontrarlo» en la experiencia misma de ésta, ya que la experiencia vivida de la pedagogía es aquello que queda si se dejan de lado todas las presuposiciones. Así pues, debemos buscar, dentro de todo el mundo de la vida, materiales de experiencia vivida que, después de un examen reflexivo, puedan aportar algo en relación con su naturaleza fundamental.

Ya debería estar claro, a esta altura del texto, que la noción de «datos» resulta ambigua dentro de la perspectiva de las ciencias humanas. En este capítulo discutimos varias aproximaciones al hecho de «reunir» o «recoger» material de la experiencia vivida de distintas formas. En cierto sentido, resulta completamente inapropiado hablar de «datos» dentro de este contexto, sobre todo considerando que el concepto de «datos» tiene unas connotaciones cuantitativas asociadas con planteamientos sociales conductistas y de carácter un tanto más positivísticos. Y hablar de «reunir» o «recoger» datos de ciencias humanas, como si estuviéramos hablando de «información objetiva», podría constituir, ciertamente, un intento de apropiarnos del respeto del que disfrutan las denominadas ciencias «duras». Y, aun así, no es del todo desafortunado afirmar que los métodos de entrevistas conversacionales, la observación de cerca, por ejemplo, implican el hecho de reunir o recoger datos. Cuando alguien me ha relatado una experiencia valiosa, yo he obtenido algo, incluso aunque ese «algo obtenido» no sea una entidad cuantificable.

Existe otro sentido en el que la noción de «datos» tiene cierta relevancia en la fenomenología. En su sentido original, el término *datum* significa algo «dado» o

«concedido». Y, efectivamente, en cierto sentido nuestra experiencia nos es «dada» en la vida cotidiana. Aun así, tenemos que darnos cuenta, de forma natural, de que los relatos experienciales o las descripciones de la experiencia vivida –tanto en forma de discurso escrito como oral– nunca son idénticos a la experiencia vivida. Todos los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias ya constituyen «transformaciones» en sí mismas de dichas experiencias. Incluso la vida captada directamente sobre soporte magnético o fotosensible ya se ha transformado desde el momento mismo en que es captada. Sin este elemento elusivo esencial del significado vivido en nuestra atención reflexiva, la fenomenología no tendría razón de ser. Así pues, el resultado nos indica que debemos buscar una puerta de acceso a las dimensiones vitales de la vida y darnos cuenta de que los significados que hacemos salir a la superficie desde las profundidades de los océanos de la vida ya han perdido el estremecimiento natural de su existencia inalterada.

La experiencia personal como punto de partida

El punto de partida ego-lógico de la investigación fenomenológica es una consecuencia natural de las observaciones anteriores. Mis propias experiencias vitales resultan inmediatamente accesibles para mí de un modo que no lo son para nadie más. Sin embargo, el fenomenólogo no quiere importunar al lector con aspectos fácticos meramente privados o autobiográficos de su vida. La revelación de sentimientos o acontecimientos privados son cuestiones que tal vez se comparten entre amigos, o entre amantes, o en los «ecos de sociedad». Al elaborar descripciones personales de las experiencias vividas, el fenomenólogo sabe que las propias experiencias pueden ser al mismo tiempo las experiencias de los demás.

Para llevar a cabo una descripción personal de una experiencia vivida, intento describir mi experiencia tanto como me sea posible en términos experienciales, centrándome en una situación o un acontecimiento particular. Intento, tal como apunta Merleau-Ponty, dar una descripción directa de mi experiencia tal como es, sin ofrecer explicaciones causales o generalizaciones interpretativas de mi experiencia (1962, p. vii).

Voy a intentar presentar un relato personal, de carácter puramente experiencial, sobre el inicio de mi paternidad:

> ¿Cómo entró el hecho de «tener hijos» en mi vida? Recuerdo varias ocasiones en que nuestros amigos bablaban de la profunda satisfacción que era tener sus propios hijos, y de cómo habían cambiado respecto a su postura ante la vida y el mundo. Yo siempre pensaba que entendía lo que querían decir, aunque ahora sé que no era cierto. Yo les con-

testaba que no sentía ninguna carencia, ninguna necesidad de una familia, y argumentaba, creo que con bastante elocuencia, que los niños a los que enseñaba en la escuela me daban satisfacciones similares sin necesidad de «tener» a otros que fueran míos. Yo sentía una fuerte aversión, casi física, hacia la idea de la paternidad y, en privado, consideraba que mis amigos eran bastante estúpidos. Hablar con padres jóvenes es como hablar con conversos religiosos, le decía a mi mujer, Judith. Cuando volvíamos a casa, hablábamos de lo afortunados que nos considerábamos de poder disfrutar de nosotros dos, de nuestra tranquilidad, de nuestros libros y de nuestra libertad para hacer lo que quisiéramos e ir a donde nos pareciera. En contadas ocasiones Judith sacaba el tema de su duda acerca de nuestra resolución de no tener hijos. Yo siempre oponía resistencia de un modo convincente. Tenía treinta y pocos años y me sentía joven.

Un día visitamos a una prima de mi mujer, que acababa de dar a luz a su tercer hijo. Recuerdo el caos que reinaba en aquella casa: olor a comida, galletas, trastos, manchas, juguetes y mantas por el suelo. En conjunto, sentía una cierta repulsión a la suciedad de aquella escena infantil, que tanto contrastaba con nuestra casa o con mi clase. Pero hay un momento que destaca con claridad dentro de esa escena. Mi mujer había cogido al recién nacido en brazos y entonces me sentí extrañamente conmovido; el hecho de verla con ese bebé... era tan bonito; me pareció correcto, bien. La siguiente vez que salió el tema de los niños, tal vez hasta lo saqué yo; todavía me resistí, pero ya con menos intensidad. Dudaba de mi capacidad de ser un padre entusiasta. De nuevo le expliqué a Judith, pero esta vez con menos firmeza, que no confiaba en el mundo en que vivíamos; que me parecía muy estúpido y egoísta traer niños a tal caos y locura. En voz baja, hoy puedo decir que apenas podía esperar a que naciera nuestro primer hijo. Pero a veces tenía miedo. ¿Qué pasaría si no podía amar al niño que Judith llevaba dentro? Como me sentía culpable, sólo pude admitir mis propias incertidumbres cuando hablé con mi mujer, buscando su apoyo.

Naturalmente, esta descripción de una experiencia vivida no es fenomenológica. Las descripciones sobre experiencias vividas constituyen datos o material sobre el cual trabajar. Hay que tener en cuenta también que al escribir estos recuerdos sobre mis comienzos dubitativos en la paternidad me he abstenido de intentar «explicar» por qué era tan reticente y tenía tantas dudas en relación con el hecho de ser padre. No importa que mi reticencia pudiera estar provocada por hechos de mi infancia, mi concepto del yo, mi matrimonio, alguna influencia del trabajo o cualquier otro factor oculto o subconsciente sobre el que se quiera especular. La reticencia a la paternidad fue mi primera reacción hacia el pensamiento de tener un hijo propio. El marcado contraste de la reticencia inicial con la experiencia profundamente conmovedora del nacimiento, el encuentro y la vida con un hijo propio es la base psicológica de mi interés fenomenológico por el cuestionamiento del significado de la paternidad. Y es por ello por lo que ésta

es tan sólo una de las posibles experiencias con las que nos podemos encontrar en las primeras fases del hecho de ser padtes.

Pero ¿en qué modo esta descripción de la experiencia vivida ayuda a desplegar la cuestión del significado de la pedagogía o del hecho de ser padres? Por lo que he podido saber de mi transición reticente hacia la paternidad, esta transición fue, experimentalmente hablando, una verdadera transformación: una experiencia transformadora de hombre a padre. Con una evidencia que es experimentalmente innegable, tengo ahora una percepción inmediata de la diferencia fundamental que ser padre supone sobre ser el hombre que era antes. Y aun así, la naturaleza del significado de esta diferencia es difícil de explicar. Para ello necesitamos una ciencia humana fenomenológica.

Aquí tenemos otra descripción de una experiencia vivida personal; esta vez, se trata de un recuerdo de mi vida como profesor de escuela.

> El otro día volví a pensar en Jonathan. Podía parecer un niño nada destacable o, al menos, eso era lo que se podía extraer de los comentarios que sus varios profesores habían hecho constar en su historial académico. Era el tipo de niño que no destacaba demasiado, incluso aunque se sentara en primera fila en la clase de quinto. Físicamente, parecía una persona bajita de mediana edad. Era un poco gordito, andaba de forma curiosa, como un pato, y por supuesto no era demasiado ágil en la clase de educación física. Sin embargo, Jonathan poseía un carácter alegre y hablaba, curiosamente, como un adulto, lo que resaltaba aún más su acento británico judío. En prácticamente todas las asignaturas su rendimiento estaba por debajo de la media. Con las matemáticas tenía verdaderos problemas. Pero yo me sorprendí gratamente con la extraordinaria sensibilidad que demostró para con el lenguaje y el pensamiento poético. Era extraño que un niño que parecía obtener unos resultados tan mediocres en prácticamente todas las asignaturas escolares pudiera escribir unos poemas tan hermosos y redactados con tanto esmero. De hecho, otros profesores de la escuela elemental se habían sorprendido al conocer la habilidad oculta de este niño que tampoco era precisamente el favorito entre sus compañeros.
>
> Pero el quinto curso fue un año de una productividad inimaginable para Jonathan. ¡Se sentía tan especial! Gracias a un empujoncito y un poco de entrenamiento, Jonathan escribió poemas sobre muchos acontecimientos significativos de su joven vida. Incluso publicó alguno en una revista de literatura regional. Sus padres presentaban sentimientos contradictorios en relación con el recién descubierto talento del chico. Les habría gustado más que hubiera sido capaz de sacar mejores notas en matemáticas. Jonathan estaba esforzándose al máximo, pero nunca podía satisfacer las aspiraciones que ellos tenían para él. Y cuando pasó a sexto curso y luego al instituto de enseñanza media, los padres se sintieron indudablemente aliviados porque su relación de amor con el lenguaje poético llegó a su fin de manera abrupta. Estudiaba ya noveno cuando, inesperada-

mente, me tropecé con él, un día que visitaba su escuela. «Bien, Jonathan –le dije–, me alegro de volverte a ver. Me he preguntado muchas veces qué habría sido de mi poeta.» Jonathan admitió tímidamente que durante los últimos cuatro años no había desempeñado más su actividad como poeta. ¡Y eso era todo! Se encogió de hombros y me sonrío, a modo de disculpa. «Estoy muy ocupado, ya sabes...» Además, escribir poesía ya no era su fuerte. Creo que le miré con cara pensativa y luego nos estrechamos las manos a modo de despedida, y nos fuimos. Una semana más tarde, me llegó un sobre por correo. «¡De parte de Jonathan!» Dentro había tres poemas. Era una promesa inconfundible, a pesar de su título, ciertamente peculiar: *Odas a un profesor*. Me conmovió. «Finalmente, es un poeta», pensé.

El otro día, volví a pensar en Jonathan. No fue por ningún motivo en concreto. Tampoco lo motivó ningún indicio claro que yo asociara con su recuerdo. Jonathan simplemente apareció en mi pensamiento como a veces aparecen otros niños de esos primeros días como profesor de escuela. Ahora rondará los treinta... Y me pregunto si todavía le gustará la poesía. Me pregunto qué habrá sido de él.

Cuando reflexiono ahora sobre mi propia descripción de una experiencia vivida e intento detectar su cualidad temática general (*véase* el capítulo «La reflexión fenomenológica hermenéutica», pp. 95-126), comprendo el significado especial que los niños pueden ocupar en la vida de un maestro. Y me doy cuenta también de que es pedagógicamente importante para el crecimiento y el aprendizaje del niño que sepa que significa algo «especial» para su profesor. La experiencia de ser maestro se manifiesta en el hecho de tener presentes a los niños y preguntarse qué es lo que uno espera que lleguen a ser.

Es en la medida en que «mis» experiencias pueden convertirse en «nuestras» experiencias que el fenomenólogo intenta ser reflexivamente consciente de determinados significados experienciales. Ser consciente de la estructura de la experiencia propia de un fenómeno puede proporcionar al investigador las claves para orientarse hacia el fenómeno y, por lo tanto, hacia todos los demás estadios de la investigación fenomenológica. En las descripciones fenomenológicas reales, a menudo nos damos cuenta de que el autor emplea las formas personales «yo» o «nosotros». Esto se hace no sólo para potenciar el valor evocativo de una experiencia verdadera expresada de este modo, sino también para mostrar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias. La fenomenología siempre trata cualquier fenómeno como una «experiencia humana posible». Es en este sentido que las descripciones fenomenológicas tienen un carácter universal, es decir, intersubjetivo.

Recuperar las raíces etimológicas

Lo primero que a menudo nos sorprende sobre cualquier fenómeno es que las palabras que utilizamos para referirnos a él han perdido parte de su significado original. Palabras que antaño evocaban significados vividos y tevelaban un mundo vivo se han convertido ahora en palabras mancas, desfallecidas, mudas y vacías que han olvidado su antiguo esplendor. ¿Qué pueden transmitir todavía palabras como «tierra» o «agua», «felicidad» o «esperanza» (Gusdorf, 1965)? ¿Cuán insípidas han llegado a ser palabras como «padre» o «profesor», «hogar» o «escuela», «conocimiento» o «preocupación»? Fijémonos, por ejemplo, en el gran uso que actualmente se da a la palabra inglesa *care* en el ámbito del trabajo social, la medicina, el derecho, la educación y el asesoramiento, en un momento en que parece que se desconoce ya el significado verdadero de dicho término. Se utiliza en expresiones como *medicare* (seguro médico estatal de Estados Unidos), *day-care* (centros de atención de día o guardetías), *legal care* (asistencia jurídica), *health care* (asistencia sanitaria), *after school care* (atención extraescolar), etc., o cuando nos referimos a médicos o a profesores como *caring*, es decir, que se preocupan por sus pacientes o sus alumnos, respectivamente. Pero ¿sabemos cómo relacionar a estos profesionales de los servicios sociales con el significado original de *care*, que es el de «dolor»? Desde un punto de vista etimológico, y en sus usos actuales, el término inglés *care* posee, por una parte, el significado de preocupación en tanto que problema, inquietud, ansia o lamento y, por otro, el de preocupación en el sentido de cuidado, solicitud, amor o atención. Así pues, al preocuparnos (*caring*) por otra persona, lo que hacemos es librar a esa persona de sus preocupaciones (*cares*), es decir, de sus problemas, inquietudes o ansias. Como persona cuya lengua materna es el holandés, pienso que el término holandés para *caring* es *zorgen*, que parece que pone un mayor énfasis en el aspecto más grave y problemático de la preocupación. Por ejemplo, el cuidado de los niños (*childcare*, en inglés) es *kinderzog* en holandés, y un *zorgenkind* es un niño que nos preocupa especialmente y que necesita una atención especial. El término recoge tanto la preocupación como la atención. Cuidar de un niño es proporcionarle recursos y atención, de tal modo que no nos debe sorprender que ello suponga que nos carguemos de problemas y de una preocupación profundamente arraigada. Al «preocuparme» pot un niño lo que quiero es evitarle «preocupaciones», es decir, problemas, molestias o inquietudes prematuras o inadecuadas. Pero como padre o profesor, tengo que ser consciente también de que en esta preocupación por él, el niño puede llegar a depender y a sentirse dominado por el adulto más de lo que es pedagógicamente deseable en el proceso de criar y enseñar a un niño. Por lo tanto, la tarea del adulto será la de «preocuparse por» el niño con tacto, es decir, no ocupando el puesto del niño sino, más bien, preparando ese lugar que el niño podrá ocupar y mediante el cual llegará a

ser alguien. Como padre o profesor no estoy librando, con estas palabras, indebidamente al niño de las «preocupaciones» más allá de lo que el estado de dependencia e inmadurez propio del niño exigiría. Más bien le estoy ayudando a desarrollar su conocimiento de sí mismo, su responsabilidad, su iniciativa material y su libertad espiritual. Naturalmente, recoger o recordar la esencia de esta preocupación no es una cuestión de simple análisis etimológico o de explicación del uso de la palabra. Se trata, en cambio, de la reconstrucción de una manera de vivir: la voluntad de vivir el lenguaje de nuestras vidas de un modo más profundo, de ser más auténticamente quienes somos cuando nos referimos a nosotros mismos, por ejemplo, como profesores o padres.

Prestar atención a los orígenes etimológicos de las palabras puede a veces ponernos en contacto con una forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen. Se puede observar, por ejemplo, que las palabras «padre», «hijo», «bebé», «útero» y «nacimiento» están estrechamente relacionadas con las acciones de «llevar» y «traer», como en el caso de la experiencia del embarazo, que es llevar a un hijo, o en la experiencia misma del hecho de ser padres en tanto que traer al mundo a los hijos, proporcionarles espacios en los que vivan y existan en tanto que niños. La etimología de la palabra «padre» se refiere al hecho de «dar nacimiento» y «producir», es decir, que tiene connotaciones de «origen» o «fuente». Ser padre, *parere*, significa «originar», «ser la fuente de», «el origen de donde algo emana». ¿Cómo se puede mantener este sentido de «ser el origen» en la experiencia de ser padre? Puede que me sienta orgulloso al darme cuenta de que he traído al mundo a un hermoso niño, pero a la vez reconozco algo más profundo: que no fui yo quien ayudó a producir a este niño, sino que más bien fue algo distinto y «mayor» que yo lo que hizo posible que yo fuera el padre de este niño. Y por ello mi experiencia de orgullo, como padre, se ve moderada por la extraña sensación que tengo de que en realidad no es tanto que yo haya ayudado a generar a este niño, sino que él me haya llegado como un regalo. Mi orgullo es entonces realmente un orgullo por ser merecedor de tal regalo que me llega como si fuera yo quien dio vida al niño. Y aquí entra en juego el efecto que, en un sentido profundo, el niño tiene en la madre y el padre. El niño no es simplemente recibido como un regalo al cual damos cabida en nuestras vidas. Como Marcel expresó, la verdad es mucho más, el regalo es una llamada a la cual debemos dar respuesta (1978). Los padres dan hijos, pero el niño debe nacer en el doble sentido de «llevar» y de «ser traído», reviviendo y dándose cuenta del mundo. El término inglés para denominar niño, *child*, proviene del gótico *kilthe*, que significa «útero». De un modo similar, palabras relacionadas con el término «bebé» pueden traducirse como «el que es llevado», «aquel que es transportado en el útero». En las tierras bajas de Escocia todavía se utiliza una palabra antigua que significa «niño», *bairn*, y que está relacionada con la anglosajona *bearn*, que significa «llevado» y

«nacido». En mi lengua nativa, el holandés, la palabra para útero es *baarmoeder*, es decir, «madre que lleva», «madre que aguanta», que transporta al niño. Así pues, embarazo y parto o nacimiento se relacionan ambos con el mismo verbo: «llevar».

En estas persistentes referencias etimológicas al hecho de traer niños al mundo, de llevarlos y protegerlos, podemos encontrar las claves para descifrar el significado del hecho de ser padres y ser profesores como *in loco parentis*. En esta relación estrecha con sus hijos, los padres dan y enseñan a los más pequeños algo sin lo cual el hecho de crecer o incluso vivir una vida resulta bastante imposible. Los padres que traen al mundo a sus hijos ponen a su disposición un espacio para existir. Enseñan a sus hijos que el mundo se puede experimentar como un hogar, un lugar seguro donde vivir, un hábitat en que los seres humanos pueden «ser», donde nosotros podemos ser nosotros mismos, donde podemos tener hábitos, es decir, modos de ser y de hacer las cosas. Así pues, traer niños al mundo es, en un sentido amplio del concepto, proporcionar lugar y espacio para que vivan, «para que sean». El niño se lleva primero en el interior del útero y luego es traído al mundo, donde permanece, durante un tiempo por lo menos, desamparado, dependiente, necesitado de alimento, de calidez, de caricias, para mantenerse firme y seguro fuera del útero. Por el contrario, es en el hecho de la experiencia mundana de la separación, la pérdida, sin la protección, sin la tranquilidad de un lugar seguro, donde se puede intuir la naturaleza primordial del hecho de ser padres.

En busca de expresiones idiomáticas

A veces resulta sorprendente lo didáctico que puede llegar a ser el lenguaje si prestamos atención incluso a la más común de las expresiones asociadas con el fenómeno que queramos estudiar. El motivo es que las expresiones idiomáticas actúan en gran medida de un modo fenomenológico: nacen de la experiencia vivida. Por ejemplo, decimos que «todo niño necesita un hogar». El concepto de hogar o vivienda desprende también el significado de protección, de mantenimiento de un espacio en que el ser humano se pueda sentir acogido, protegido y, por lo tanto, lo que la idea de una casa, con su pared y sus vallas, transmite es esa seguridad, ese mantenimiento de algo que debe ser protegido. Este ejercicio de la paternidad preocupado, esta educación, este cobijo y esta protección proporcionada al hijo no es algo teórico que tenga que ser demostrado o sometido a alguna prueba como si fuera nuestra respuesta al hecho de que el niño experimentara la sensación de tener miedo y estar asustado. Se trata de algo primordial que va más allá del lenguaje literal y de las definiciones exactas.

En cierto sentido, el lenguaje común es un enorme depósito en el que se va almacenando una increíble variedad de riqueza de la experiencia humana. El pro-

blema suele ser que estos depósitos se han sedimentado o fosilizado de tal manera que se ha roto el contacto original con nuestra experiencia primigenia. Por ejemplo, acerca de la experiencia de la lectura decimos que alguien se ha «perdido en un libro». Pero ¿qué es lo que descubre esta expresión?, ¿se encuentra el lector realmente perdido? Cuando está absorto en un libro, un lector puede perder, efectivamente, su sentido del tiempo, del lugar, de su propio cuerpo, etc. ¿Quién no ha vivido la experiencia de llegar tarde a cenar, a una cita o de perder el autobús porque se había «perdido en un libro»? Pero, en otro sentido, el lector que se pierde en un relato no está en absoluto perdido. Podemos estar temporalmente «absortos» en un mundo distinto al de quien ha hecho la observación, pero al lector no le falta nada, no echa nada de menos, no necesita nada; ése es el motivo de que la experiencia de la lectura sea tan absorbente. La persona que está realmente casi perdida es la persona que ha hecho la observación. En efecto, cuando alguien dice de otra persona que se ha perdido en un libro, en realidad es «él» mismo el que experimenta una pérdida, en concreto la de la presencia atenta de su compañero. La expresión «está absorta en un libro» nos puede mostrar más claves de la naturaleza de la experiencia de la lectura. Plantea la cuestión del significado del sentido de espacialidad que pertenece al texto. ¿Cuál es la naturaleza del espacio de lectura?, ¿y cómo es la experiencia de este espacio relacionada con la experiencia del espacio en el que vemos al lector sentado sumergirse en el libro?, ¿qué hay en un espacio que lo convierte en un buen lugar para leer?, ¿y cuál es la naturaleza de la experiencia temporal y la experiencia del propio cuerpo en esas dimensiones diferentes? De un modo similar, con relación al fenómeno de ser padres, ¿qué otras expresiones podrían brindarnos una oportunidad para la reflexión fenomenológica sobre las experiencias vividas de las cuales derivaran su significado? Esta búsqueda de fuentes etimológicas puede ser un aspecto importante, aunque a menudo olvidado, de la «recolección fenomenológica de datos».

Se suele decir «de tal madre, tal hija» o «de tal padre, tal hijo». ¿Cuál podría ser el significado experiencial de esta frase? La palabra «madre» se asocia con una gran variedad de expresiones: «madre tierra», «lengua materna», etc. Y, por otro lado, hablamos de la «patria» o asociamos la expresión de «ser padre» de algo al hecho de «crear», «originar», «engendrar» o «ser la fuente de algo».

No se trata de que uno se dedique a ir recogiendo ciegamente una multitud de elementos lingüísticos asociados en cierta manera con el fenómeno, sino que se aferre de un modo reflexivo a las manifestaciones verbales que parecen poseer alguna importancia interpretativa para la descripción fenomenológica que se esté llevando a cabo. Porque las expresiones lingüísticas, al igual que la lengua de los escritores o de los poetas, constituye una fuente inagotable de análisis fenomenológico.

Obtener las descripciones experienciales de los demás

En la investigación fenomenológica, lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida. La investigación fenomenológica trata de «tomar prestadas» las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas. Así pues, en la investigación fenomenológica de la experiencia del hecho de ser padres, lo que queremos entender es qué significa set padre para tal o cual persona, en tanto que un aspecto de su vida y, por lo tanto, por extensión, en tanto que aspecto de nuestras posibilidades como seres humanos.

Pero ¿por qué tenemos que recoger los «datos» de las experiencias de «otras» personas? «Reunimos las experiencias de otras personas porque nos permite ser más experimentados.» Nos interesan las experiencias concretas de tal niño, tal adolescente o tal adulto, porque nos permititán ser «in-formados», moldeados o enriquecidos por esta experiencia con el fin de ser capaces de extraer toda la importancia de su significado. Tradicionalmente, las técnicas utilizadas para obtener «datos» de «sujetos» consistían en realizar entrevistas, analizar respuestas escritas, observar a participantes, etc. La investigación fenomenológica discurre por caminos similares, pero hay algunas diferencias destacables. Desde un punto de vista fenomenológico, no nos interesan principalmente las experiencias subjetivas de nuestros sujetos o informantes sólo para poder luego dar cuenta de cómo algo se ve desde su perspectiva o situación particular. Naturalmente, podemos querer saber cómo es el hecho de ser madre o padre desde la perspectiva de una persona que ejerce su papel en solitario, o de aquella que no puede ver a su hijo, o desde el punto de vista de una familia de la clase trabajadora o también desde la situación acomodada de una familia que contrata a niñeras o canguros, por ejemplo. Sin embargo, el objetivo profundo, que es lo que impulsa siempre la investigación fenomenológica, sigue estando orientado hacia la pregunta de cuál es la naturaleza de este fenómeno, el de ser padres, en tanto que experiencia esencialmente humana. Para centrar mejor la diferencia entre la fenomenología y otros enfoques investigativos también denominados «cualitativos», como la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, el análisis conceptual o la biografía, deberíamos reconocer la fuerza de la pregunta fenomenológica esencial. No importa la forma en que un determinado padre o un determinado grupo de padres se relacionen con un niño, lo que nosotros siempre queremos saber es: ¿cómo es este acto de ser padre?, ¿así es verdaderamente ser padre?, ¿esto es lo que significa ser un padre o una madre? De un modo similar, cuando enseñamos a leer a los niños, preguntamos: ¿cómo es este acto de leer?, ¿y cómo es el de enseñar?, ¿esto es lo que significa leer?, ¿es así la experiencia de la lectura?

Para poder discutir los varios aspectos metodológicos de la investigación fenomenológica en el ámbito de las ciencias humanas, en este capítulo y en el siguiente hacemos una distinción entre «reunir» material experiencial y «analizarlo». Sin embargo, como con todos los aspectos del proceso de investigación, ambos actos no son realmente separables y deberían considerarse como parte de un mismo proceso. Por ejemplo, dependiendo de la naturaleza del proyecto y de la fase en que se encuentre el proceso de investigación, el método de entrevista conversacional podría servir o bien principalmente para «reunir» material sobre la experiencia vivida, como por ejemplo, historias, anécdotas, recuerdos de experiencias, etc., o bien como ocasión para «reflexionar» con el otro participante, es decir, el entrevistado, de la relación conversacional sobre el tema en cuestión. En este último caso, la entrevista va pasando a ser cada vez más una entrevista hermenéutica en la medida en que el investigador puede recurrir una y otra vez al entrevistado para dialogar con él sobre lo que ha quedado registrado en la trascripción de la entrevista. La entrevista hermenéutica acaba convirtiendo a los entrevistados en participantes o colaboradores del proyecto de investigación. Naturalmente, «reunir» y «reflexionar sobre» el material de la experiencia vivida mediante la entrevista pueden constituir dos fases distintas en un único proyecto de investigación. Puede ser bueno tener presentes estas dos funciones de la entrevista.

Escritura de protocolos, descripción de la experiencia vivida

Los «datos» por excelencia de la investigación en ciencias humanas son las experiencias humanas. Por lo tanto, parece natural que, si deseamos investigar sobre la naturaleza de una determinada experiencia o de un determinado fenómeno, el camino más directo sea pedir a individuos escogidos que relaten por escrito sus experiencias. El término «protocolo» procede del griego y se refiere, de un modo bastante adecuado, al borrador original, es decir, la primera página de un rollo de papiro que contiene la fecha original de su manufactura. La escritura de protocolos es la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar. No obstante, antes de embarcarnos en este camino, debemos prepararnos y considerar varias dificultades potenciales. La primera consideración obvia es la tarea misma de escribir. Muchas personas consideran que escribir es difícil. Hablarán con mucha más facilidad y elocuencia y con mucha menos reserva que si escriben sus pensamientos sobre un papel. Y, a menos que una persona tenga una gran experiencia o educación, es posible que no sea capaz de escribir mucho texto sobre un papel para nosotros. Sobre todo en el caso de los niños, esto es un gran obstáculo. A menudo, a los investigadores educacionales les gusta pedir a los niños que escriban sobre sus experiencias o que las anoten en un diario y acaban un tanto

decepcionados del material que pueden desarrollar sobre los niños a partir de estos textos. Escribir obliga a la persona a tener una actitud reflexiva, en contraste con la conversación cara a cara, en que las personas se implican de un modo mucho más inmediato. Esta actitud reflexiva, junto con las exigencias lingüísticas del proceso textual, supone ciertas limitaciones para la obtención libre de descripciones de experiencias vividas.

Antes de pedir a otras personas que nos proporcionen una descripción sobre un fenómeno que queramos examinar, deberíamos intentar hacer una primero nosotros, para tener una percepción más exacta de lo que intentamos obtener. Como ejercicio, es mejor empezar con una descripción personal que con una descripción que implique un evento social más complejo. Podríamos empezar con una experiencia corporal o espacial, como por ejemplo la de «estar enfermo en la cama», la de «ir a nadar» o la de «nuestro lugar de juegos favorito cuando éramos niños». A veces, la pregunta de la investigación gira en torno al significado que se da a un objeto como «el juguete del niño», «el parque» o «el lugar secreto». Pero incluso en estos casos hay que ser conscientes de que la pregunta siempre se interesa por la «experiencia» del juguete, por la «experiencia» del parque, por la «experiencia» del lugar secreto en la vida del niño (*véase* Langeveld, 1983a, 1983b). A continuación presento algunas sugerencias para elaborar una descripción correcta de una experiencia vivida:

1) Tiene que describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido. Evite tanto como le sea posible las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. Por ejemplo, no es de ninguna ayuda manifestar qué fue lo que «provocó» su enfermedad, «por qué» le gusta tanto nadar o por qué cree que a los niños les «suele» gustar más jugar al aire libre que en espacios cerrados.
2) Describa la experiencia desde dentro, por así decirlo; como si se tratara casi de un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, etc.
3) Céntrese en un ejemplo o suceso particular del objeto de experiencia: describa hechos específicos, una aventura, un acontecimiento, una experiencia concreta.
4) Intente centrarse en un ejemplo de la experiencia que destaque por su intensidad, o como si fuera la primera vez.
5) Fíjese en las reacciones de su cuerpo, en cómo huelen, u olían, determinadas cosas, en cómo suenan, o sonaban, etc.
6) Evite intentar embellecer su relato con frases hermosas o terminología rimbombante.

Es importante darse cuenta de que no tiene demasiada importancia que una determinada experiencia ocurriera exactamente de esa manera. Ahora nos interesa menos la exactitud de los hechos relatados que la plausibilidad del relato, es decir,

si es fiel a la sensación que nosotros tenemos de él. Tras conocer el aspecto que tiene una descripción sobre una experiencia vivida, podremos empezar a obtener descripciones realizadas por los individuos que han vivido las experiencias que queremos estudiar. Para acceder a las experiencias de otras personas, siempre les pedimos que escriban sobre una experiencia personal. Y lo hacemos de este modo: «Escriba por favor un relato directo de una experiencia personal tal como la vivió».

Tal vez queramos dar alguna sugerencia adicional, dependiendo del objetivo del estudio. Fíjese en este ejemplo de descripción de una experiencia vivida, proporcionada por una madre, sobre su experiencia diaria de ser madre:

> Últimamente me he estado preguntando si le exijo demasiado a mi hijo. Lo confunde todo en sus deberes, está muy cansado, no puede pensar con claridad y pasa horas y horas haciendo un simple ejercicio cuando debería estar relajándose y disfrutando de la familia como los demás niños de su clase; no ha leído bien las instrucciones y ha tenido que volverlo a hacer todo de nuevo; tiene mil ideas para escribir una redacción sobre los gorilas, pero parece que no las puede hilvanar ni siquiera para escribir la primera frase. Por eso, ayer miré el historial académico de Robbie. Me sentí en cierto modo culpable por recurrir a ello, sobre todo porque esas calificaciones dicen, en realidad, muy poco sobre una persona. Y mi amor y mis esperanzas hacia él son incondicionales, evidentemente, y no dependen de sus notas o su coeficiente intelectual. Pero las cifras no estaban ahí para decirme si Rob es especial o no, se suponía que estaban ahí para decirme qué hacer: si tenía que atormentarlo, obligarlo o engatusarlo con los deberes y decirle: «Vamos, vago, ¿por qué no acabas los deberes en el colegio, en vez de perder tanto el tiempo?» o, tal vez, «por supuesto que no puedes pensar con claridad si estás tan cansado. Deberías llegar a casa más temprano y hacer los deberes antes de cenar».

Del ejemplo anterior podemos aprender mucho. Hablaremos de analizar o interpretar los protocolos de escritura en el próximo capítulo, pero en este momento valdría la pena recordar que todo lo que se escribe suele crear en el que escribe cierta reflexión. Ello puede ser un problema cuando se pide a alguien que escriba sobre una experiencia «tal y como la vivió». Y, por eso, el investigador tiene que estar familiarizado con la tendencia de los sujetos a incluir explicaciones e interpretaciones en las descripciones de sus experiencias vividas.

Entrevistar, la historia de la vida personal

En las distintas perspectivas y disciplinas de las ciencias humanas y sociales, la entrevista puede cumplir unos objetivos muy diferentes: estudiar modos de hacer y ver cosas específicas de determinadas culturas o grupos culturales, como es el caso

de la etnografía; estudiar el modo en que los individuos se ven a sí mismos y a los demás en determinadas situaciones, como hace la percepción psicológica; estudiar el modo en que las personas se sienten sobre determinados aspectos, es decir, su opinión social; etc. Estas distintas funciones del método de la entrevista, en la investigación cualitativa, no deben confundirse con la función de la entrevista conversacional tal como se describe aquí.

En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia. Esta segunda función se desarrollará en el apartado siguiente.

En ambos usos de la entrevista conversacional es importante darse cuenta de que el proceso de entrevista debe seguir la disciplina de la pregunta fundamental que originó la necesidad de la entrevista. Demasiado a menudo un investigador principiante va «entrevistando a sujetos» de forma entusiasta usando el denominado «método de la entrevista no estructurada o de final abierto», sin ponerse a considerar primero, muy detenidamente, cuál es el objetivo de la entrevista. Hay que resistir la tentación de dejar que el método gobierne la pregunta en lugar de que sea la pregunta la que determine qué tipo de método es el más adecuado para su dirección inmanente.

A veces ocurre que un investigador se encuentra confundido sobre su interés real o sobre la pregunta de la investigación y, entonces, espera que la entrevista le aporte, en cierto modo, la claridad que necesita. Normalmente, esta esperanza es en vano. O bien uno acaba con un material, que bien consiste en grandes cantidades de respuestas cortas o muy cortas a preguntas interminables o tendenciosas, o bien se acumulan una cantidad imposible de cintas o transcripciones. El material procedente de entrevistas que es escaso y carece de la concreción suficiente, en forma de historias, anécdotas, ejemplos de experiencias, etc., puede ser que no tenga ninguna utilidad, lo cual también puede tentar al investigador a caer en interpretaciones exageradas o especulaciones o a confiar demasiado en las opiniones y en las experiencias personales. Por el contrario, un exceso de entrevistas mal organizadas pueden conducir a una tal desesperación y confusión que, a su vez, surja en el entrevistador la desesperación y confusión. ¿Ahora qué hago?, ¿qué método puedo utilizar para analizar todos estos cientos de páginas de transcripciones?; o a una búsqueda caótica de significado, del tipo: ¡aquí hay demasiado!, ¿qué incluyo?, ¿qué excluyo? Lo importante es saber que este dilema es justamente el que no se quiere tener, lo que hay que evitar. Por ello, antes de enfrascarnos en una atareada

planificación de la entrevista, habrá que orientarse hacia la pregunta o el concepto, de tal modo que uno no se deje llevar fácilmente por las entrevistas que van a todas partes y a la vez a ninguna.

Por lo tanto, otro modo de recoger relatos de experiencias personales es tener conversaciones grabadas en cintas, o bien en otro sistema de grabación, con personas que nos expliquen «historias de la vida personal», tales como anécdotas, historias, experiencias, sucesos, etc. Como ya se mencionó, a veces es más fácil hablar que escribir sobre una experiencia personal, porque escribir obliga a la persona a adoptar una actitud más reflexiva, que puede hacer más difícil mantenerse cercano a una experiencia tal como fue vivida. Mientras entrevistamos a otras personas sobre su experiencia acerca de un determinado fenómeno, es imperativo mantenerse cercano a la experiencia tal como fue vivida. Cuando preguntamos cómo es una experiencia, puede que nos sea útil tratar de ser muy concretos. Pida a la persona que piense en un momento, una situación, una persona o un acontecimiento concreto. Luego indague al máximo sobre toda la experiencia. Evidentemente, es imposible proporcionar preguntas preparadas, pero si, por ejemplo, tuviéramos que entrevistar a mujeres sobre el proceso de convertirse en madres, tal vez empezaríamos por el principio de todo, es decir, examinando el modo en que los niños entraron en sus vidas:

«¿Cómo surgió por primera vez la idea de tener hijos?»
«¿Cómo *decidió* que quería tener hijos?»
«¿Fue una decisión realmente planificada?»
«¿Daba por hecho que algún día iba a tener hijos?»
«¿Cómo habló sobre ello con su pareja?»
«¿Quién dijo qué?»
«¿Cómo se sintió en relación con eso?»
«¿Dice que se vio mirando a los niños de otro modo?»
«¿De qué modo?»
«¿Podría darme un ejemplo?»
«¿Qué sucedió al descubrir que estaba embarazada?»
«¿Cómo lo supo?»
«¿Cómo se sintió?»
«¿Qué sucedió al encontrarse o hablar con otras mujeres en su misma situación?»
«¿Cómo lo anunció a su esposo?»
«¿Cómo lo anunció a las demás personas de su entorno?»

Por lo general no es necesario realizar tantas preguntas. La paciencia o el silencio suelen ser un modo más respetuoso de incitar al otro a reunir recuerdos y continuar con la historia. Y si en algún momento parece haber un bloqueo, suele bas-

tat con repetir la última frase o el último pensamiento en un tono interrogativo y así provocar que el otro siga. «¿Y dice que la gente empezó a mirarle a la barriga, y no a la cara...?» Y cuando parezca que la persona que está entrevistando empieza a generalizar sobre la experiencia, puede introducir una pregunta que vuelva a situar el discurso en el nivel de experiencia concreta: «¿Puede darme un ejemplo?», «¿cómo fue?», etc.

Observar, la anécdota experiencial

Una tercera vía para recoger material experiencial de otras personas es el método más indirecto de la «observación de cerca». Por ejemplo, con niños pequeños, suele ser difícil elaborar descripciones escritas o hacerlos partícipes de una entrevista. Así pues, para poder acceder a la experiencia de los niños pequeños puede ser importante jugar con ellos, hablar con ellos, montar una obra de marionetas, pintar, dibujar, seguirlos en sus espacios de juego y en las cosas que hacen, mientras usted permanece atento a cómo es para ellos. Naturalmente, la observación de cerca será el método de investigación preferido en otras situaciones, no sólo en las que involucren a niños. La «observación de cerca», del modo en que se utiliza aquí este término, genera formas de material experiencial distintas a lo que se pueden obtener con los textos escritos o las entrevistas. Tal vez el tipo de material más interesante resulte la «anécdota», de la que hablamos a continuación y en capítulos siguientes.

La «observación de cerca» consiste exactamente en lo que sugiere la expresión. Al contrario que las técnicas de investigación basadas en la observación de experiencias o comportamientos, la observación de cerca intenta salvar la distancia que a menudo ctean los métodos basados en la observación. Más que observar a los sujetos a través de ventanas de dirección única o mediante esquemas o listas de verificación que funcionan simbólicamente igual que los espejos de una sola dirección, el investigador en ciencias humanas intenta adentrarse en el mundo de la vida de las personas cuyas experiencias constituyen un material de estudio importante para su proyecto de investigación. La mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él. Sin embargo, desde el momento en que decimos esto debemos ser prudentes y evitar una interpretación demasiado simplista de lo que es una observación de cerca, en tanto que variación de la observación participante. La observación de cerca implica la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones. Es similar a la actitud del autor que siempre está a la caza de historias que contar, de incidentes que recordar.

El método de la observación de cerca requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa y artificial que una actitud reflexiva tiende a introducir en una situación y relación social.

El investigador que se dedica a observar situaciones de cerca por su significado vivido es un recopilador de anécdotas. Y, por supuesto, a su vez, la experiencia personal y la entrevista son también fuentes de anécdotas. Lo que es importante al recoger anécdotas es que se desarrolla una aguzada percepción del «atractivo» o la «fuerza» que la anécdota conlleva. Sin este «atractivo» una anécdota es como arena que se escapa de las manos cuando se coge. Cuando se recopilan descripciones escritas y entrevistas, es decir, transcripciones, se buscan los temas que surgen «después» de haber recogido el material; al recopilar anécdotas, hay que reconocer qué partes del «texto» de la vida diaria son significativas para el estudio «mientras» están sucediendo. A veces las mejores anécdotas se vuelven a recopilar cuando se intenta dar sentido a cosas que de algún modo parecen interesantes ahora, con la perspectiva del tiempo. Tales recopilaciones pueden hacer en ocasiones difícil recordar qué fue lo que se estaba diciendo exactamente o qué sucedió que hizo que fuera destacable una situación. Y aun así es importante intentar recuperar esas frases vivas y esos incidentes que dan a la anécdota su poder, su «fuerza» o «atractivo». Por ello, será necesario volver a recuperar las «nimiedades» importantes que ayuden a construir la anécdota.

Para recopilar anécdotas hay que ser muy riguroso y construir relatos limpios de todos aquellos aspectos ajenos a las historias, posiblemente interesantes pero irrelevantes. Una anécdota es un determinado tipo de narración con un atractivo, y este atractivo es lo que tiene que ser perfilado (*véase* el capítulo «La escritura fenomenológica hermenéutica», pp. 127-149).

Descripciones experienciales en literatura

La literatura, la poesía y otras formas de contar historias sirven como origen de experiencias en las cuales los fenomenólogos pueden fijarse para aumentar sus percepciones prácticas. El valor fenomenológico de una novela, por ejemplo, viene determinado por lo que podría llamarse la capacidad de percepción y la sensibilidad intuitiva del autor. Fenómenos como el amor, el daño, la enfermedad, la fe, el éxito, el miedo, la muerte, la esperanza, la lucha o la pérdida son el material del que están hechas las novelas. Los títulos de obras célebres como *Crimen y castigo* (Dostoyevsky), *La náusea* (Sartre), *El proceso* (Kafka), *En busca del tiempo perdido* (Proust), etc. anuncian experiencias fundamentales de la vida que se ponen a disposición de nuestra lectura interpretativa. Al leer *La náusea*, de Sartre, no podemos

evitar sentirnos invadidos por el mismo estado de ánimo que invade a Roquentin. Y así, en tanto que lectores, descubrimos la experiencia de la vida diaria irresistiblemente traspasada al mundo de la novela, donde tales experiencias fundamentales se viven de manera indirecta. Cuando nos identificamos con el protagonista de una historia, «nosotros» vivimos sus sentimientos y acciones sin tener que actuar por nuestra cuenta. Así pues, podemos experimentar situaciones vitales, acontecimientos y emociones que normalmente no tendríamos. A través de una buena novela, pues, se nos da la oportunidad de vivir una experiencia que nos proporciona la ocasión de conocer ciertos aspectos de la condición humana. Expresado en unos términos más generales, la importancia de las historias para las ciencias humanas es que:

1) las historias nos proporcionan «experiencias humanas posibles»;
2) las historias nos permiten experimentar situaciones, sentimientos, emociones y acontecimientos de la vida «que normalmente no experimentaríamos»;
3) las historias nos brindan la oportunidad de ampliar los horizontes de nuestro paisaje existencial normal creando «mundos posibles»;
4) las historias suelen atraernos e involucrarnos de «un modo personal»;
5) las historias son un mecanismo artístico que nos permite volver a la «vida vivida», ya sea ficticia o real;
6) las historias evocan la calidad de la viveza al «detallar aspectos únicos y particulares de una vida» que podría ser la nuestra;
7) y, sin embargo, las grandes novelas o historias «trascienden la particularidad de sus atgumentos» y protagonistas, lo que las convierte en objetos de análisis y críticas temáticas.

La poesía también es una forma literaria que transforma la experiencia vivida en lenguaje poético, el lenguaje poético del verso. La poesía permite la expresión de los sentimientos más intensos en la forma más intensa. Por este motivo encontramos con bastante frecuencia el uso de versos en los textos hermenéuticos o fenomenológicos. Un poeta puede otorgar, en alguna ocasión, expresión lingüística a algún aspecto de la experiencia humana que no puede parafrasearse sin perder algo de la autenticidad intensa que las líneas de un poema son capaces de comunicar de algún modo.

La biografía como recurso para el material experiencial

Las biografías, autobiografías o historias de la vida personal son todas fuentes potenciales de material experiencial. Es importante destacar, sin embargo, que la

intención de los intereses biográficos normalmente son los actos privados, personales y únicos de las vidas individuales: bio-grafía significa, literalmente, «descripción de una vida». Normalmente leemos (auto)biografías porque nos interesa la historia única de la vida de una persona famosa, de nuestro músico favorito o de una figura pública de determinada clase, época o lugar. A menudo ese interés no va más allá de ser el sencillo deseo de querer saber más sobre la vida de esa persona, cuando alguien es un admirador ferviente o un fan de determinado político, músico, compositor, teórico, pintor, escritor o poeta. A veces estamos interesados en la biografía de alguien porque esperamos extraer claves acerca de determinados aspectos del significado de la obra de esa persona que nos fascina. Esperamos que conocer detalles de la infancia de un poeta, de su crecimiento, sus amistades u otras circunstancias vitales pueda ayudarnos a interpretar mejor sus poemas. Tal vez nos preguntamos: ¿cómo escogió este camino esta persona? ¿Y qué pensamientos privados puede descubrir esta biografía o diario sobre su vida interior? ¿Cómo podemos entender mejor las decisiones y elecciones que hizo esta persona en su vida? Además, las biografías nos proporcionan detalles relativos a fechas, lugares y acontecimientos específicos de la vida de las personas, y estos detalles tal vez descubran patrones que puedan ser de algún interés para alguien que quiera (re)construir un relato histórico o genealógico del desarrollo de determinadas formas o tendencias en la poesía, la música, la política o el campo académico. Entre amigos suele compartirse cierta cantidad de datos autobiográficos sobre la historia vital de cada uno. Queremos que nuestros amigos nos comprendan y conociendo algo más sobre la biografía del otro nos sentimos también más unidos. Este deseo de compartir detalles biográficos de nuestras vidas se siente todavía más intensamente entre amantes.

Los educadores siempre han tenido un especial interés biográfico por las vidas educacionales de los individuos; quieren adquirir conocimientos sobre las vidas de ciertos estudiantes para entenderlos o ayudarlos. Es importante saber «de dónde viene» un niño, por ejemplo, sus antecedentes familiares, o qué es lo que ha traído a la escuela a ese niño, para entender de un modo más responsable dónde «está» un niño en ese momento y hacia dónde parece que «se está dirigiendo». Y los educadores también tienen un interés profesional por las (auto)biografías porque a partir de las descripciones de las vidas de los individuos pueden aprender sobre la naturaleza de las experiencias educativas y de los logros individuales.

Sin embargo, todos los diversos intereses citados arriba no debieran confundirse con el interés que un investigador en ciencias humanas puede tener en el valor experiencial del material biográfico. No es poco habitual que los textos biográficos contengan ricos yacimientos de descripciones sobre la experiencia vivida para el análisis fenomenológico o para convertirlo en anécdota o historia. Así pues, mientras que la biografía se encuentra orientada hacia el significado individual o privado, la fenomenología se encuentra orientada hacia el significado existencial.

Veamos un ejemplo de texto autobiogtáfico del libro de Phyllis Chesler, *With Child: A Diary of Motherhood* (1979). El siguiente fragmento contiene varios temas fundamentales de la naturaleza del hecho de ser madre (*véase* el apartado ritulado «El arte como origen de descripciones temáticas», pp. 114-115). El texto es evocativo y, en cierta medida, va más allá del estilo autobiográfico de un diario.

> El año pasado morí. Mi vida sin ti acabó. Nuestra vida juntos –¡sólo nueve meses!– también acabó: abruptamente y para siempre, cuando me diste a luz. Nacer en la maternidad es el dolor más agudo que he conocido nunca. Soy una madre recién nacida: tengo exactamente tu edad, hoy cumplo un año.
>
> *He descendido diez mil años por un antiguo pozo. Mi propia vida amenaza con despegarse: insignificante, reciente. Tengo un nudo en el estómago, las uñas se me enrojecen para impedir la caída. Chillo. Escribo este libro para trazar mi caída. Para ralentizar mi descenso. Y te doy las gracias por venir. Pequeño antepasado, dulce bebé. De qué modo me moderas, me haces más profunda, como un viejo herrero trabajando lentamente. Tú, que necesitas que te lo hagan todo, eres el profesor más poderoso que he conocido nunca.*
>
> Ayer por la noche, tumbada dentro de una bañera caliente, de espuma blanca, volvía a estar embarazada de ti. Lloré, sabiendo que nunca más ibas a dormir debajo de mi corazón.
>
> Eras tú, Ariel, allí, en mí. No lo sabía. ¿Me pondré triste cada año en invierno, cuando me dejes para nacer? Esta barriga suave, todavía redonda, con tu huella. Prueba de tu origen, de tu paso por ella. Aquí, aquí es donde anduviste, sin poner un pie sobre la Tierra. Tu primera luna, pequeño astronauta. Por ti, volveré a la Tierra, transformada: y ya no seré más una virgen, sino una madre, casada con un hijo.
>
> Estamos comprometidos por la química.
>
> Debes saber esto, Ariel: siempre hemos estado separados. Mientras yo estaba embarazada. Durante el parto. Desde el momento en que naciste. Siempre tuve cierto conocimiento de tu realidad absolutamente separada.
>
> Y ¿quiénes podrían haber estado más cerca entre sí que nosotros dos? (pp. 281-282)

En el apartado siguiente intentaremos esclarecer algunos de los temas de este fragmento. Pero llegados a este punto merece la pena destacar que este fragmento de un diario no es valioso para nosotros principalmente porque estemos interesados biográficamente hablando en la vida de Chesler. En otras palabras, no estamos interesados aquí en el número de hijos que Chesler puede tener ahora, dónde y cuándo vivió, o cuántos libros escribió en esta etapa de su vida, etc. En lo que estamos interesados es en la descripción que hace, precisamente porque puede examinarse como un relato de la posible experiencia de otras mujeres.

Agendas, diarios y otras anotaciones como fuentes de experiencias vividas

Otro interés común en las ciencias humanas son los dietarios, diarios y otras anotaciones para propósitos que tienen un valor educativo, investigacional, de crecimiento personal, religioso o terapéutico. Llevar una agenda puede ayudar a una persona a reflexionar sobre aspectos significativos de su vida pasada y presente. Y escribir un diario puede ayudar a marcarse objetivos en la vida por los que trabajar o luchar. Un taller intensivo sobre escritura de diarios se utiliza con el propósito de «descubrirse a uno mismo» o de adaptarse a los problemas o aspectos personales de la vida privada (*véase* Progoff, 1975).Y los profesores han descubierto que practicar la escritura de diarios con estudiantes puede contribuir al proceso de aprendizaje en la medida en que los estudiantes son alentados a continuar reflexionando sobre sus experiencias de aprendizaje y a intentar descubrir relaciones que de otro modo podrían no ver. Los investigadores también han descubierto que llevar un diario, una agenda o cualquier otro tipo de anotación puede ser de mucha ayuda para llevar un registro de los conocimientos adquiridos, para discernir patrones del trabajo en curso, para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores, para hacer que las actividades de investigación sean temas de estudio en sí mismas, etc.

Para cualquiera de los propósitos arriba mencionados de escribir un diario, una agenda o una anotación, es probable que estas fuentes contengan relatos reflexivos sobre las experiencias humanas que tienen valor fenomenológico. Por ejemplo las *Confesiones* de San Agustín (1960) contienen muchas entradas de diario que han contribuido a un conocimiento fenomenológico del tiempo por parte de grandes fenomenólogos como Husserl en su *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo* (2002); Heidegger en su *El ser y el tiempo* (2000); y Straus en su *Man, Time and World* (1982).

El arte como fuente de experiencia vivida

A pesar de que a menudo los fenomenólogos utilizan fuentes literarias como la poesía, la novela, el cuento, el relato, el teatro o el ensayo, entre otros, a manera de materiales de estudio y como recursos textuales para la escritura fenomenológica, también utilizan de forma habitual material artístico no discursivo. Naturalmente, cada medio artístico, como, por ejemplo, la pintura, la escultura, la música, la cinematografía, etc. tiene su propio lenguaje de expresión. Los objetos de arte son textos visuales, táctiles, auditivos, cinéticos, es decir, textos que consisten en lenguaje no verbal pero en lenguaje al fin y al cabo, un lenguaje que tiene su propia gramática. Como los artistas se dedican a dar forma a su experiencia vivida,

los productos de arte son, en cierto sentido, experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas. En un estudio hermenéutico sobre la relación entre educación y cultura, Mollenhauer (1983, 1986) muestra cómo una observación sensible al retrato de la interacción entre los niños y los adultos en pinturas históricas, tallas medievales, etc. proporciona una comprensión de la calidad emocional y pedagógica de la relación entre los padres y sus hijos, que los estudios históricos sobre la infancia habían dejado de lado. Otros ejemplos de la aplicación de las bellas artes en los estudios fenomenológicos se encuentran, por ejemplo, en el uso que hace Heidegger de un cuadro en que Van Gogh retrata unos zapatos de campesino, en sus reflexiones sobre la verdad (1977, pp. 144-187); también en los estudios sobre el lenguaje de Merleau-Ponty (1964b, pp. 39-83), etc.

CONSULTAR DOCUMENTACIÓN FENOMENOLÓGICA

Hemos visto que la literatura, la biografía y otras fuentes artísticas pueden proporcionarnos ejemplos dignos de consideración sobre experiencias vividas y percepciones que normalmente quedan fuera del alcance de nuestras experiencias personales diarias. La documentación fenomenológica es un tanto distinta.

1) «La documentación fenomenológica puede contener material que ya ha tratado de un modo descriptivo o interpretativo el tema o la cuestión que nos ocupa.» Existe una gran variedad de textos y diarios de orientación fenomenológica o hermenéutica disponibles para el investigador. Muchas cuestiones de investigación ya se han tratado en cierta manera antes y es nuestra responsabilidad buscar tales materiales. Naturalmente, no es siempre posible encontrar fuentes de consulta sobre determinados temas. Por ejemplo, a un investigador que se halle estudiando la experiencia de los niños en los parques infantiles, tal vez no le será fácil encontrar estudios de ningún tipo de ciencias humanas sobre este fenómeno. Pero existen varios estudios relacionados, sobre la experiencia vivida del espacio (*véase* Bollnow, 1960); de los espacios de juego del vecindario (*véase* Hart, 1979); de los juguetes (*véase* Langeveld, 1984), los cuales pueden arrojar algo de luz a la cuestión del significado de los parques infantiles para los niños. O, por ejemplo, si se está interesado en un tema específico, como el del significado de ser «padrastro», tal vez no pueda encontrar ningún estudio fenomenológico o hermenéutico que se haya centrado en este tema. Por lo tanto, tendrá que buscar sobre nociones relacionadas, como la «familia» o el «ser padre», en fuentes fenomenológicas para encontrar material relevante. A veces las discusiones fenomenológicas o hermenéuticas sobre determinados textos se encuentran un tanto enterradas en textos más grandes. Por ejemplo, Mar-

cel ha escrito sobre la paternidad en su *Homo Viator* (1978, pp. 98-124). En algunas ocasiones, se pueden encontrar disponibles estudios fenomenológicos o hermenéuticos en distintos idiomas a los cuales uno puede tener acceso indirecto. Por ejemplo, el teórico holandés Langeveld escribió sobre la paternidad en alemán (1971, pp. 211-231). En efecto, tanto Marcel como Langeveld han escrito sobre el proceso de ser padre como un tipo de afirmación. Langeveld escribe sobre la importancia del compromiso y la implicación activa del padre en la vida del niño, y Marcel escribe sobre la esencia de la paternidad como un «vínculo creativo».

2) «Por lo tanto, el trabajo de otros fenomenólogos se convierte en fuente para nosotros con la cual dialogar.» En otras palabras, empezamos a tomar parte en una tradición. A medida que desarrollamos nuestra «relación conversacional» con una determinada noción que ha captado nuestro interés, no podemos ignorar las aportaciones de otros que ya han mantenido una relación conversacional con ese mismo fenómeno. Naturalmente, no debemos asumir que tendríamos que aceptar o integrar sin crítica dichas aportaciones a nuestra estructura. Adaptarnos a la tradición investigadora implica que contribuimos a esta tradición: *a*) obteniendo un mejor conocimiento de los temas a los que esta tradición se ha dedicado y *b*) articulando y experimentando con nuevos planteamientos metodológicos que hagan avanzar la tradición de las ciencias humanas.

3) «Los materiales fenomenológicos escogidos nos permiten reflexionar más profundamente sobre el modo en que tendemos a extraer un sentido interpretativo de la experiencia vivida.» Cuando leemos y estudiamos otras fuentes, advertimos la variedad de formas en que los teóricos de las ciencias humanas han desarrollado innovaciones metodológicas y enfoques personales a las cuestiones y temas de la investigación. Al observar esta variedad de enfoques no deberíamos concluir que los métodos de investigación en ciencias humanas sean meramente formas idiosincrásicas de trabajar. Por el contrario, es en contra del telón de fondo de una metodología de la investigación incrustada que advertimos un enfoque innovador, un procedimiento productivo, un determinado estilo, un modo con el lenguaje, una manera retórica que caracteriza el trabajo de grandes teóricos como Merleau-Ponty, Heidegger, Marcel, Foucault, en el terreno de la filosofía, y teóricos como Langeveld, van den Berg, Buytendijk, Bollnow, el área de la pedagogía y la psicología. Ello no significa que debamos intentar imitar «ese» procedimiento único, «ese» estilo personal o «ese» recurso lingüístico personal. Pero la atención a la «firma personal» que caracteriza el trabajo de los investigadores en ciencias humanas puede ayudarnos a desarrollar un enfoque que haga salir nuestra fuerza y que no sirva simplemente como una indulgencia privada desafortunada.

4) «Las fuentes fenomenológicas nos permiten ver nuestros límites y trascender los límites de nuestras sensibilidades interpretativas.» Cuando leemos a Langeveld sobre la experiencia que los niños tienen del espacio (1983a, 1983b), o a Buytendijk sobre la importancia de la primera sonrisa del bebé (1988), o a Bollnow sobre el significado de la atmósfera pedagógica entre un adulto y un niño (1970), nos enfrentamos a textos que desafían y amplían nuestras sensibilidades descriptivas o interpretativas. Aquí hay autores reflexivos, teóricos de la pedagogía, que nos muestran cómo se hace la pedagogía en ciencias humanas. Claramente, un investigador en ciencias humanas puede beneficiarse de estudiar cómo otros académicos han tratado y convertido en texto sus conocimientos sobre temas pedagógicos concretos. De esta manera, un estudio fenomenológico sobre un tema de nuestro interés puede sugerir distintos modos de observar un fenómeno, o descubrir dimensiones de significado que hasta el momento no habíamos considerado. La pregunta que debemos plantearnos consiste en si uno debería recurrir a dichas fuentes fenomenológicas en las fases iniciales o bien, tan sólo, en las finales de su estudio. Si se examinan los textos existentes al principio, será más difícil apartar el propio conocimiento interpretativo del fenómeno. Es una buena práctica intentar tratar el significado fenomenológico de un fenómeno determinado primero por cuenta propia. Sin embargo, antes o después habrá que cotejar las percepciones propias con las que pertenecen a la tradición del objeto de estudio. Y será entonces cuando un investigador deba ser consciente de especificaciones o dimensiones de significados que hasta entonces no había formulado ni sospechado. De este modo el trabajo de los demás se convierte en una colaboración conversacional que descubre los límites y las posibilidades de los propios logros interpretativos.

Capítulo 4

La reflexión fenomenológica hermenéutica

El propósito principal de la reflexión fenomenológica radica en intentar aprehender el significado esencial de algo. La reflexión fenomenológica es a la vez fácil y difícil. Es fácil porque, como mostró Husserl (1980), analizar el significado o la esencia de un fenómeno es algo que todo el mundo hace constantemente en su vida cotidiana. Por ejemplo, cuando veo al profesor de mi hijo, no sólo percibo a un hombre o una mujer. Veo a una persona que se distingue de las demás precisamente en ese aspecto que me permite hablar de ella en tanto que «profesor». En otras palabras, yo, como el resto del mundo, tengo un concepto de lo que es un profesor, pero lo que resulta mucho más difícil es llegar a una determinación y explicación reflexiva de lo que «es un profesor». Esta determinación y explicación del significado es, pues, la tarea más difícil de la reflexión fenomenológica. Un ejemplo muy famoso en filosofía trata de la experiencia del tiempo: ¿qué puede ser aprehendido más fácilmente que el tiempo? Nuestras vidas se rigen en función del tiempo; llevamos el tiempo en nuestras muñecas; dividimos el día en tiempo de mañana, de tarde y de noche, y reflexionamos sobre el tiempo pasado y prevemos el tiempo futuro. Incluso hablamos del tiempo que pasa, a veces rápido y otras veces más despacio. Y aun así, si alguien nos pregunta «en definitiva, ¿qué es el tiempo?» seguramente no sabremos cómo describirlo. ¿Qué es lo que transcurre rápida o lentamente cuando decimos que el tiempo pasa? Así pues, existe una diferencia entre el conocimiento vivido prerreflexivo que tenemos sobre el significado del tiempo y la percepción reflexiva que tenemos de la estructura fenomenológica del significado vivido del tiempo. Llegar a esta última es una tarea difícil y a menudo laboriosa, puesto que aprehender la esencia de un fenómeno implica un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexivos de la estructura de significado de la experiencia vivida.

En última instancia, el proyecto de la reflexión y explicación fenomenológica es efectuar un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido. Quiero aprehender el significado del hecho de ser profesor, madre o padre, para poder vivir mi vida pedagógica con los niños de un modo más pleno. Por lo tanto,

cuando reflexiono sobre la experiencia de enseñar, no lo hago como filósofo profesional, ni como psicólogo, ni sociólogo, ni etnógrafo; ni siquiera como fenomenólogo o teórico crítico. Más bien «reflexiono fenomenológicamente sobre las experiencias del hecho de ser profesor o ser padre en tanto que profesor o padre. Dicho de otro modo: intento aprehender la esencia pedagógica de una determinada experiencia».

El significado o esencia de un fenómeno no es nunca simple o unidimensional, sino que es multidimensional y estratificado. Por ello, el significado de la pedagogía no puede aprehenderse en una única definición. En el campo de las ciencias humanas, el significado sólo puede comunicarse textualmente, mediante una narración organizada o prosa, y ésa es la razón por la cual el investigador en ciencias humanas lleva a cabo una actividad reflexiva en su trabajo textual. Investigar en ciencias humanas es involucrarse en la elaboración de un texto. Para poder ahondar con más facilidad en la estructura de significado del texto es buena idea pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significado o temas. Reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia.

Los análisis temáticos

La noción de tema se utiliza en varias disciplinas de las humanidades, el arte y la crítica literaria. En literatura, «tema» se refiere a un elemento, ya sea motivo, fórmula o mecanismo, que aparece frecuentemente en el texto. El término «tema» se suele aplicar a la tesis, la doctrina o el mensaje para cuya transmisión ha sido diseñada una obra creativa. El «análisis del tema» se refiere, pues, al proceso de recuperar el tema o los temas que se expresan y representan en las imágenes y los significados evolutivos de la obra en cuestión.

En la investigación en ciencias humanas, el concepto de tema puede entenderse mejor examinando su carácter metodológico y filosófico. Con demasiada frecuencia el análisis del tema se entiende como una aplicación poco ambigua y bastante mecánica de algún método de cálculo de frecuencias o codificación de tétminos seleccionados en transcripciones o textos, o algún otro desglose del contenido del material de protocolo o documental. Basándose en estas aplicaciones existen actualmente programas informáticos que afirman hacer el análisis temático para el investigador. Examinemos, pues, qué significado tiene la idea de tema para la descripción y la interpretación fenomenológica en el ámbito de las ciencias humanas. Al poder desarrollar la noción de tema también podremos profundizar en la naturaleza de la investigación en ciencias humanas. Hacer algo de un texto o de

una experiencia vivida interpretando su significado es, para ser más exactos, un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaz, puesto que aprehender y formular un conocimiento temático no es un proceso que siga unas reglas estrictas, sino un acto libre de «ver» un significado. En última instancia el concepto de tema resulta más bien irrelevante y puede considerarse simplemente un medio para llegar a la noción que estamos estudiando. El tema proporciona control y orden a nuestra investigación y a nuestros textos.

La investigación en ciencias humanas se ocupa del significado, puesto que «ser humano» significa interesarse por el significado, desear el significado. Cuando acabamos de ver una película que nos llamaba mucho la atención, cuando hemos acabado recientemente una novela llena de intriga o cuando hemos estado observando el comportamiento de un niño que despertaba nuestra curiosidad, experimentamos este «deseo de dar sentido», este «deseo de obtener un significado». El deseo no es sólo un estado psicológico; es un estado del ser. El deseo se refiere a cierta atención y profundo interés por un aspecto de la vida. Originalmente, el término «deseo» significaba «esperar de las estrellas». Sin deseo no hay una auténtica pregunta motivada. Como en el caso de un amor a quien deseo, me hace ir y volver una y otra vez para buscar su significado.

Los temas fenomenológicos pueden entenderse como las «estructuras de la experiencia». Así, cuando analizamos un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia. Sería simplista, sin embargo, pensar en los temas como en formulaciones conceptuales o afirmaciones categóricas. Al fin y al cabo, es la experiencia vivida lo que intentamos describir, y la experiencia vivida no se puede captar en abstracciones conceptuales. Vamos a ilustrar la determinación del significado fenomenológico de la mano de una preocupación de la vida cotidiana. Tal vez ayude a esclarecer la importancia metodológica de la idea de «tema» el hecho de reflexionar sobre situaciones concretas: los niños, nuestras vidas con los niños, nos incitan a plantearnos preguntas cada vez más reflexivas. La pregunta «¿Lo he hecho bien?» nos obliga a enfrentarnos con lo «particular», es decir, este niño, esta situación, esta acción, siguiendo la orientación que nos proporciona nuestro conocimiento de lo «universal»; es decir, nos preguntamos ¿cuál es el significado aquí de la pedagogía, del hecho de ser padre, del hecho de ser profesor?

Un suceso habitual en las vidas de los padres con los hijos es la experiencia del niño de «sentirse dejado o abandonado» cuando el padre o los padres necesitan ausentarse durante un periodo de tiempo más largo o más corto. Esta sensación de ser abandonado es habitual sobre todo en los niños más pequeños. ¿Qué hace un padre en una situación así? Depende de cómo entienda el padre la experiencia de su hijo de sentirse dejado o abandonado. A continuación presentamos las descripciones de algunas situaciones que nos brindarán oportunidades concretas para exa-

minar la naturaleza y el papel de los temas significativos en la investigación y los textos en ciencias humanas.

SITUACIONES

Jeff

Jeff, de seis años, se queja de que sus padres se van muchas veces de vacaciones solos y los dejan, a él y a su hermana, en casa con una niñera. «No me gusta que nos dejéis», dice Jeff. Los padres explican que los dos trabajan mucho y necesitan escapar de vez en cuando del ajetreo diario del trabajo y la familia. «No seas egoísta, Jeff, –le dicen–, estás en buenas manos y nosotros sólo estaremos fuera doce días. Si os portáis bien, quién sabe, tal vez volvemos con algún regalo para vosotros.» Ciertamente, los padres se merecen un respiro de sus obligaciones habituales. Pero durante el vuelo a su destino de vacaciones seguramente se deben estar preguntando: «¿Cómo se sentitán ahora los niños?», «¿hay algo malo en dejarlos?», «¿cómo manejan este tipo de situaciones otros padres?», «seguro que los niños estarán bien». Sin duda, todos los niños se dejan al cuidado de terceros en algún momento. Y los niños reaccionan de modo distinto ante estas situaciones.

Patty

Un padre lleva a su hija pequeña, Patty, a la guardería, donde pasa entre siete y ocho horas al día. El padre comenta que se ha dado cuenta de que Patty, cuando la van a recoger para llevarla a casa, es una niña muy distinta de la que le describen en la guardería. Allí Patty se porta bien, es maleable, obediente, aparentemente feliz y las monitoras no tienen ningún problema para tratar con ella. Sin embargo, en cuanto sube al coche de su padre o de su madre empieza a quejarse, es testaruda, hace lo contrario de lo que se espera de ella, cariñosa un minuto y antipática al siguiente. Después de una hora más o menos se va poniendo de mejor humor y se vuelve más cooperativa. Los padres opinan de distinto modo en relación con el significado del comportamiento de su hija. Uno piensa que está muy cansada, porque gasta toda su energía en la guardería y a última hora de la tarde está más irritable. «En cuanto tiene algo de comida en el estómago normalmente le cambia el humor y deja de estar enojada.» El otro piensa que Patty necesita que su madre o su padre paguen por las frustraciones acumuladas durante todo el día que ha pasado en la guardería. Los dos podrían tener razón. Pero la situación también podría ser más compleja, porque el comportamiento de Patty tiene en cierto modo algo

que ver con la experiencia diaria de ser dejada en un lugar donde no puedes ser tú mismo porque no hay nadie allí para quien tú seas «alguien», una persona única y muy especial; la diferencia entre un padre y un profesor, o un monitor de guardería, radica en que para un padre este niño es «la» persona más especial, mientras que un profesor tiene que tratar a todos los niños como si fueran especiales. Se ha dicho muchas veces que todos los niños necesitan al menos a una persona que los quiera de modo incondicional, alguien que esté incondicionalmente ahí para ellos. Un profesor normalmente no puede ser esa persona.

David

Para algunos David tal vez parezca un niño extremadamente nervioso por el hecho de que lo dejen al cuidado de terceros. Cuando sus padres van al cine y lo dejan a él, que tiene siete años, y a su hermano Tommy, de cinco, en casa con la canguro, les pregunta: «¿Adónde vais?», «¿a qué hora volvéis?», «¿no más tarde de las 21.30?», «¿llamaréis si se os hace más tarde?». A continuación da a sus padres un fuerte abrazo y un beso y les desea que se diviertan. Pero su cuerpo comunica un mensaje distinto. E incluso cuando los padres salen para ir a coger el coche, David abre la puerta otra vez y les dice gritando: «Volved directos para casa, ¿vale?». Sus padres se lo aseguran muchas veces pero, por otro lado, no hacen mucho caso del comportamiento de David. Saben que David «es» así, mientras que su hermano casi no se da cuenta, que sus padres se marchan.

Julie

Cuando el padre lleva a sus hijos al colegio por la mañana, Tommy sale corriendo hacia el parque mientras que Julie siempre da un beso de despedida a su padre y le pregunta rápidamente: «¿Vas a trabajar en casa esta mañana o vas a ir a la oficina?». Su padre sabe que Julie se siente mejor si sabe dónde están sus padres mientras ella está en el colegio. A Julie le gusta más saber que su padre o su madre están en casa, aunque ella esté en el colegio, o jugando en el parque o en casa de un amigo. ¿Cuál es su problema?, ¿tiene algún problema? Un psicólogo tal vez consideraría que su comportamiento es una manifestación de una inseguridad de desarrollo o el resultado de una dependencia demasiado grande de sus padres. Pero para cualquiera que la conozca, Julie es una persona normal y responsable con un sano sentido de la aventura y segura de sí misma. La mayoría de los padres saben que casi desde el momento del nacimiento, los niños, en su deseo de ser independientes, practican el hecho de dejar a los padres y su casa segura. Julie también lucha por su cuenta para jugar

en el parque unas calles más allá o para visitar a sus amigos del vecindario. Pero parece que el riesgo del abandono debe ser entendido en los términos propios de Julie. Ella quiere tenerlo todo bajo control. Y, como ella misma dice, no se «siente bien» cuando sabe que sus padres «no están a su alcance». Esto es lo que un hogar significa para un niño: un centro seguro desde donde puede explorar el mundo.

Hansel y Gretel

Las historias de niños abandonados abundan en la literatura. *Hansel y Gretel* suele citarse como la clásica pesadilla infantil de la traición de los padres: dejar a sus hijos en plena naturaleza para que se defiendan por sí mismos. No es la madre, sino la madrastra insensible y el padre débil y dominado los que abandonan a los niños en el bosque. Bettelheim (1975, pp. 159-166) ve en este cuento algo positivo: el simbolismo de un requisito de la realidad; el niño tiene que romper su dependencia del padre. Y, naturalmente, es cierto que los niños tienen que aprender a afrontar el mundo por sí mismos. Pero, por muchas otras aportaciones interesantes que haga, lo que Bettelheim no ve es que no es el padre quien debería abandonar al niño sino el niño, el que debería dejar a su padre.

Danny

Kim, una licenciada universitaria, que es madre de un niño pequeño, visita regularmente un centro de atención de día de su localidad, donde juega con un niño con discapacidad mental para aprender a entender mejor su mundo de la vida. Este niño es muy cariñoso con ella, pero hay una cosa que a ella le preocupa: siempre que se va y se despide de él, Danny apenas hace un gesto de despedida o simplemente da media vuelta. Nunca muestra resentimiento, nunca le pide que se quede o que vuelva. Y Kim confiesa que incluso se ha sentido un poco dolida por ello. ¿Acaso a Danny no le importa que ella lo deje? Una posible interpretación es que Danny no experimenta como su casa verdadera el centro de atención donde pasa casi diez horas diarias; uno no se puede sentir «abandonado» en un lugar donde uno ya está abandonado.

James James Morrison

En el poema *Disobedience* (1979, pp. 32-35), de Milne, el niño tiene miedo de que la madre que se va sin él y «baja hasta donde acaba la ciudad» nunca volverá. Y

esto, según reza el poema, es lo que pasa realmente: «No se ha vuelto a oír nada sobre la madre de James James Morrison». Aquí tenemos una pesadilla infantil hecha realidad en lo que debemos admitir, con nuestras debidas disculpas a Milne, que se trata de un verso infantil realmente caprichoso. Igual que un niño sabe que se puede perder si se aleja demasiado de casa, así teme el niño que el padre pueda perderse o tener un accidente y no volver nunca de ese gran mundo que está ahí fuera.

Chico

La novelista holandesa Anna Blaman (1963) escribió una vez un evocador cuento sobre un niño que se queda en casa para ir a dormir a su habitación, en el piso de arriba, mientras sus padres salen a pasear. Sin embargo, poco después de que los padres se van, la casa empieza a perder gradualmente su atmósfera de seguridad. Los sonidos que en otro momento habrían parecido familiares, que se originan dentro y fuera de la casa, parecen transmitir peligro. La oscuridad del dormitorio y el rellano de la escalera parecen ocultar alguna presencia peligrosa. Mientras el chico lucha desesperadamente contra sus miedos, se va percatando cada vez con más claridad de una presencia que se va acercando en la planta de abajo. Presa del pánico salta de la cama y observa, medio mareado, desde arriba de las escaleras, cómo la puerta de la casa de repente se abre. El chico da un mal paso y cae por las escaleras. En medio de este revuelo ve cómo sus padres entran por la puerta: ¡por fin a salvo! Pero cuando se detiene al final de las escaleras, está muerto. Uno de los temas de la historia de Blaman es que una casa puede perder su naturaleza de lugar seguro y de confianza cuando los padres ya no llenan el espacio con su presencia. Sentirse abandonado puede tener unas consecuencias tremendas en la vida de un niño.

Chica

En el estudio cinematográfico de François Truffaut sobre las vidas infantiles, *La piel dura* (1976/1981), hay una escena en que los padres, enojados con la decisión de su hija de once años de llevarse su «horrible» bolsito a la comida del domingo, le piden que lo deje en casa. Si no lo hace, tendrá que quedarse en casa y sus padres se irán sin ella. La niña insiste en su resolución de llevarse el horrible bolsito y sus padres, molestos, se van sin ella y la dejan sola en el piso. Pero pronto la niña será capaz, desde el balcón, de atraer la atención de todos los vecinos de los pisos de su alrededor. En breve todo el mundo se pone de acuerdo y consiguen hacer subir

Universidad de Navarra
Servicio de Bibliotecas

ingeniosamente y con gran algarabía una cesta de comida, completamente llena, por la ventana de su tercer piso. La cara de la niña expresa su dulce venganza. Su comida de domingo se ha convertido en algo mucho más divertido que ir al restaurante de siempre. «Todos me han mirado», dice finalmente, «¡Todos me han mirado!». Naturalmente, el mensaje que Truffaut quiere mostrar a sus espectadores es que esta niña, a la cual sus padres no «veían», se ha dado cuenta de la necesidad de que la reconozcan por quien es y sentirse parte de las vidas de los demás.

Buber

En sus «Fragmentos autobiográficos», Martin Buber (1970) rescata un suceso de sus recuerdos más tempranos, volviendo a la época en que tenía cuatro años. El año anterior sus padres se habían divorciado y su madre se había ido. Pero, según dice Buber, aunque nunca nadie le habló de ello, «esperaba ver la vuelta de su madre pronto». Un día, una niña del vecindario mayor que él le dijo algo que ahora forma parte de sus recuerdos de infancia. Estaban en el balcón de la casa de los abuelos de Buber: «Ambos estábamos cerca de la barandilla. No puedo recordar si yo había hablado de mi madre a mi compañera de juegos. En cualquier caso, todavía puedo oír cómo me dijo: "No, no va a volver nunca". Sé que me quedé en silencio pero también sé que no dudé de la veracidad de sus palabras. Esa verdad se quedó conmigo y cada año se iba fijando más profundamente en mi corazón. Pero después de diez años empecé a sentir que era algo que no sólo me implicaba a mí, sino a todo el mundo» (Buber, 1970, p. 88). Cuando Buber recuerda este incidente, utiliza el término «desencuentro» para describir la relación perdida y no auténtica que ahora siente que residía en el centro de su experiencia con una madre que lo había dejado y con la niña que había pronunciado esas palabras fatales. Cuando Buber, mucho más tarde, ya casado y con su propia familia, se reunió finalmente con su madre, dice: «No podía mirar sus todavía maravillosos y hermosos ojos sin oír la palabra "desencuentro" procedente de algún lugar, como si alguien la pronunciara para mí». Y añade: «Supongo que todos los encuentros verdaderos que he experimentado en el transcurso de mi vida tienen su origen en aquel instante en el balcón» (Buber, 1970, p. 88). Martin Buber creció como un niño judío en las comodidades de la clase media y bajo el cuidado de su padre, su abuela y su abuelo, cada uno de los cuales contribuyeron de forma significativa a su educación y crecimiento. Es pedagógicamente fascinante que, sin embargo, lo que ocupa un lugar importante en sus recuerdos de la infancia sea el hecho de dar sentido al abandono por parte de su madre cuando él era un niño.

Ruth

Para un niño, un hogar puede que no se experimente como un hogar cuando siente que lo dejan de lado. Entonces un hogar es simplemente una casa. Y así es para la joven Ruth en la novela de Robinson, *Housekeeping* (1980). ¿Qué puede significar el hecho de «gobernar la casa», *housekeeping* en inglés, cuando el único progenitor, la madre, ha abandonado a los hijos suicidándose? Se trata de una pregunta y un tema que el libro plantea. Para Ruth la vida se convierte en una larga e interminable espera. Cuando reflexiona sobre su inusual sentido de la identidad, piensa: «Cuando mi madre me dejó esperándola, estableció en mí el hábito de la espera y la expectación que hace cualquier momento actual más significativo por lo que no contiene» (Robinson, 1980, p. 214). Ruth considera otras explicaciones que pueden dar cuenta del desasosiego en su percepción existencial de la vida; pero luego vuelve al tema de ser dejada: «Después está la cuestión del abandono por parte de mi madre. De nuevo, es la experiencia habitual. Se alejan andando, caminan demasiado rápido y nos olvidan, se pierden en sus propios pensamientos y antes o después desaparecen. El único misterio es que esperamos que sea de otro modo» (p. 215). Un niño que se siente abandonado por el padre puede que nunca comprenda el significado de la paz interior, de estar protegido por la existencia de un centro, de un refugio seguro. Y así, la novela *Housekeeping* se convierte en una espera interminable, la espera eterna de una madre, de un hogar. De un modo intuitivo, la mayoría de nosotros sabemos que la sensación de abandono que tiene un niño pequeño es profundamente desasosegante e influirá en la forma en que vea la vida.

El hijo de Sophie

En *La decisión de Sophie* (Styron, 1988) se plantea este horrible dilema: una madre es obligada por un soldado a escoger a uno de sus dos hijos para abandonarlo mientras ella sube a un tren que la salvará de un destino incierto en el campo de concentración nazi. Lo que hace que la «elección» de Sophie sea tan terrible es que un padre conoce la imposibilidad de tal elección, que sólo puede ser experimentada como una traición por parte del niño. Así pues, la pesadilla del niño de ser abandonado es también el miedo del padre al dolor y la culpa que nunca van a desaparecer.

En la vida cotidiana la experiencia de sentirse abandonado suele ser menos dramática que algunos de los ejemplos citados más arriba. Pero desde el punto de vista del niño, incluso los hechos «normales», como por ejemplo que los padres dejen a los hijos al cuidado de otra persona cuando se van de vacaciones, pueden adquirir

la importancia de una tragedia para él. Hace poco, una madre me explicó que su hija de cinco años había actuado de un modo algo vengativo y con un rencor inusual cuando ella volvió de un viaje de diez días. «No me habló durante tres días. ¡Me ignoró completamente!» En silencio se me ocurrió, no sin cierta sorpresa, que había leído algo sobre una reacción similar de un niño en el estudio, ahora clásico, de John Bowlby (1978).

Buscar el significado

Al examinar las situaciones anteriores, extraídas de la vida real y de experiencias que nos proporciona la ficción, para comprenderlas de un modo reflexivo debemos concretarlas de algún modo. Las situaciones giran todas alrededor del concepto de la experiencia de «ser abandonado» que tiene un niño. Pero ahora tenemos que ver cómo estos ejemplos pueden proporcionar un conocimiento profundo y más reflexivo sobre la noción de «sentirse abandonado». Dicho de otro modo, intentamos descubrir algo «revelador», algo «significativo», algo «temático» en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significado de ellos. Incluso al ir seleccionando las diversas situaciones, van apareciendo distintos significados temáticos. Cuando leo los ejemplos, me pregunto ¿qué es lo que sucede en ellos?, ¿de qué es un ejemplo este ejemplo?, ¿cuál es la esencia o *eidos* de la noción de «ser abandonado» y cómo puedo recoger este *eidos* mediante la reflexión temática sobre la noción? Al examinar las situaciones propongo algunas formulaciones temáticas:

Jeff. La experiencia que un niño tiene al ser dejado es distinta de la experiencia que tiene el adulto al dejar al niño.

Patty. Un niño que ha sido dejado puede que no se experimente a sí mismo de un modo completo y único.

David. Ser abandonado es la experiencia de la vulnerabilidad, la inseguridad y la imperfección.

Julie. Saber dónde están los padres proporciona al niño una sensación de control, la seguridad de un hogar, al cual tiene acceso.

Hansel y Gretel. Un niño quiere dejar a los padres, es decir, ser independiente de ellos, pero no quiere que los padres lo abandonen.

Danny. Un niño sólo se puede sentir abandonado si se parte de una relación o situación en que sienta que tiene un hogar o haya una relación de pertenencia.

James James Morrison. Un padre que abandona a su hijo para hacer negocios en la inmensidad del mundo exterior puede provocar el miedo de que no regrese nunca.

Boy. Cuando los padres dejan a un hijo en casa, la casa puede perder su carácter o atmósfera de lugar de confianza.

Chica. Un niño que no es «visto» realmente por sus padres ya está, de algún modo, «abandonado».

Buber. El recuerdo temprano del sentimiento de ser abandonado puede tener duras consecuencias en las circunstancias vitales posteriores.

Ruth. Un adulto que fue abandonado de niño puede experimentar la vida como una espera interminable de algo esencialmente ausente.

El hijo de Sofía. Ser abandonado puede ser experimentado como una forma de traición.

Hay muchos temas aquí, y todos parecen aportar algo significativo sobre la noción de «abandono» o de «sentirse dejado». Y, aun así, no hay duda de que la relación de temas anterior no es exhaustiva, no representa el significado completo de la noción de «sentirse abandonado».

He elaborado una lista de temas pero, por el momento, mi pregunta vuelve a ser: ¿cuál es esta noción de «tema» que parecía haberme ayudado a establecer la significación de las situaciones? Tengo que poner la idea de «tema» dentro de su propio contexto temático. ¿Cuál es la experiencia del tema en el proceso de la reflexión fenomenológica? A continuación presento algunas afirmaciones con aspecto de tema sobre los temas. Parece que responden a la pregunta: ¿qué es un tema?, ¿cómo se relaciona un tema con el fenómeno que un investigador está interesado en estudiar, como la noción de «sentirse abandonado»?

¿Qué es un tema?

1) «Tema constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante.» Cuando leo una anécdota, me pregunto: ¿cuál es su significado, cuál es el centro mismo de la cuestión?
2) «La formulación del tema representa, en el mejor de los casos, una simplificación.» Tenemos delante la formulación de un tema, pero, inmediatamente, notamos que, en cierto sentido, se queda corta, que es, tan sólo, un resumen inexacto de la noción.
3) «Los temas no son objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto.» Un tema no es una cosa: los temas son intransitivos.
4) «Un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender.» El tema describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida.

Elaborar temas no es únicamente una habilidad o un proceso cognitivo que pueda describirse y luego aprenderse o enseñarse, pero tal vez merece la pena hacerse la pregunta: ¿cómo surgen los temas? Las afirmaciones siguientes quizás sirvan para recoger algunas de las cualidades de la experiencia de los temas en tanto que significados vividos que surgen en la vida:

1) «Tema es la necesidad o el deseo de dar sentido.» Como padre, tengo la necesidad profunda de entender cuál es la importancia pedagógica de la experiencia del niño al sentirse dejado o abandonado.
2) «Tema es la sensación de que somos capaces de hacer algo.» Cuando intento expresar en una forma simbólica, mediante palabras, lo que algo significa para mí, construyo afirmaciones con aspecto de tema.
3) «Tema es el hecho de abrirse a algo.» Cuando tengo la experiencia de concretar algo mediante un tema, únicamente puedo hacerlo si me abro a la plenitud, a la promesa de la noción incorporada a la experiencia vivida.
4) «Tema es el proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación.» Cuando logro tener una determinada percepción sobre un tema, puede parecer que tal percepción es un producto de la «invención», es decir, mi producto interpretativo; el «descubrimiento», el producto interpretativo de mi diálogo con el texto de la vida; la «revelación del significado», es decir, el producto interpretativo «dado» a mí por el texto de la vida misma.

A continuación, podríamos preguntarnos cómo se relaciona el tema con la noción que se está estudiando. En otras palabras, ¿qué tiene que ver la noción de tema con el fenómeno de «sentirse dejado o abandonado»?

1) «Tema es el medio para llegar a la noción.» El tema es mi herramienta para llegar al significado de la experiencia de «sentirse abandonado». Hay cierta mediación o *techne* en el empleo del tema y su formulación.
2) «El tema da forma a todo lo que carece de ella.» Una noción como la de la experiencia de «sentirse abandonado» puede encontrar su expresión en una variedad infinita de formas; el tema concreta o expresa la «esencia» inefable de la noción de una forma temporal y ejemplar.
3) «El tema describe el contenido de la noción.» Una buena formulación temática parece, de algún modo, tocar la esencia de la noción que intentamos entender.
4) «El tema es siempre una reducción de una noción.» Ninguna formulación temática puede desbloquear completamente el significado profundo, todo el misterio o los aspectos enigmáticos del significado experiencial de una noción.

La pedagogía del tema

Reflexionar sobre la experiencia infantil de sentirse abandonado nos ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre el tema del tema. Sin embargo, mi interés por el tema, o sea, mi orientación investigativa fundamenral, no es principalmente epistemológica o metodológica, sino pedagógica. Análogamente, mi interés por la experiencia infantil de sentirse abandonado encuentra su motivación verdadera en mi vida con los niños en tanto que educador y padre. El comportamiento de mis hijos se convierte en el tema de mi reflexión pedagógica como padre. Por ello, la reflexión pedagógica es una forma de «autorreflexión», que constituye el modo por el cual la pedagogía intenta llegar a entender el yo, en tanto que el padre, el educador, y el otro, el niño. Dicho de otra forma, la autorreflexión es el modo en que la pedagogía reflexiona sobre sí misma y, a la vez, presta un servicio a otro. El «yo» y el «otro» son categorías fundamentales de la relación pedagógica. En la vida cotidiana, la antinomia entre el yo y el otro se expresa en tensiones como las descritas en las anécdotas situacionales de ser abandonado. Por un lado, son las tensiones de las necesidades y deseos de los padres por sus intereses personales frente a las necesidades de los niños de un padre que se encuentre incondicionalmente a su lado. Por el otro, el niño a veces es abandonado «por su bien», como en el primer día de escuela. La experiencia de la soledad es algo que todo niño debe afrontar, ya sea en la primera noche fuera de casa, en un campamento de verano, en un sueño, a través de la experiencia emocionante de un relato, cuando los padres salen a hacer un encargo, etc. Algunos niños tendrán a veces la experiencia de sentirse abandonados, mientras que otros tal vez experimenten el mismo momento como una aventura, y otros como algo aburrido, etc.

En un sentido más profundo el «yo» y el «otro» son categorías más fundamentales que constituyen los polos de la relación pedagógica y la distinguen de cualquier otro tipo de relación que pueda surgir entre un adulto y un niño. El «yo» es el sentimiento de la pedagogía a partir del cual el padre o profesor actúa cuando actúa como padre o profesor. La pedagogía es esa esencia, esa transformación, que convierte a una mujer en madre, a un hombre en padre, en profesor, en terapeuta, en abuelo, etc. A este nivel pertenece el carácter reflexivo y el tacto práctico que sabe cómo valorar la importancia pedagógica que el hecho de ser abandonado tiene para tal o cual niño. Tal vez ningún niño debería pasar nunca por esa experiencia, pero forma parte del hecho de que la vida nunca es perfecta y todos debemos luchar contra nuestros miedos personales. De algunas batallas se sale victorioso; otras dejan cicatrices profundas y permanentes, y otras acaban en pérdidas irredimibles. En la historia vital de *Housekeeping*, Ruth denomina a su propia vida, llena de expectación y de la espera por su madre, «un misterio» (Robinson, 1980). Sabe que su madre no puede volver, que nunca volverá. Aun así, vive esperando,

con esperanza. ¿Por qué? Porque el misterio es que, a pesar de algunos temores arraigados, experimentamos a nuestros padres como nuestros cimientos sólidos, como el hogar de nuestra existencia. Y los niños cuyas esperanzas misteriosas han sido traicionadas deben aprender a tratar con un arquetipo fundamental de la existencia humana: la experiencia del centro vulnerable, del todo incompleto, del hogar olvidado, del «otro ausente». Como Ruth, un niño así siempre será un niño sin hogar. Y ni siquiera estamos rozando la tragedia sobrecogedora de los niños abandonados en las calles de las principales ciudades del mundo.

Mi percepción pedagógica del tema de «ser abandonado» como «la experiencia de la pérdida del hogar, de la ruptura» es la percepción que me permite dar algún sentido al texto de la vida y ser sensible prácticamente, como autor, al texto de la vida. Ello significa también que no puedo simplemente tratar el tema de la experiencia infantil de «sentirse abandonado» como una cuestión académica o de investigación. No soy «sólo» un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico. En efecto, ¿no es extraño que a menudo parezca que los investigadores educacionales necesiten pasar por alto los intereses de los niños, incluso los intereses de «sus propios» hijos, para poder llevar a cabo sus carreras, que se supone que deben ir en interés de esos mismos niños? Incluso nos podemos preguntar si, en el análisis final, la capacidad de dar sentido a los fenómenos de la vida no reside en la «fuerza» de la «orientación» fundamental que uno asume como teórico e investigador (*véase* el capítulo 6, «Mantener una relación firme y orientada», pp. 151-175).

Destapar aspectos temáticos

Hemos visto anteriormente que los temas fenomenológicos no son objetos ni generalizaciones; metafóricamente hablando, son más como nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significado que vivimos. Los temas tienen poder fenomenológico cuando nos permiten llevar a cabo descripciones fenomenológicas. Por ejemplo, cuando estamos interesados en la fenomenología del hecho de leer una novela, podemos advertir rápidamente la existencia de algunos temas posibles: 1) Cuando leemos un libro, «entramos en él», por así decirlo. 2) Leer una novela significa que «nos empezamos a interesar» por las personas que la componen. 3) Mientras leemos una historia, «experimentamos la acción sin tener que actuar». 4) Cuando interrumpimos la lectura de un libro, «salimos del mundo creado por la palabra» (*véase* van Manen, 1985).

Este tipo de temas son sólo cremalleras, centros o hilos alrededor de los cuales se facilita la descripción fenomenológica. Volvamos al ejemplo de los padres. ¿En

qué medida son distintos los temas implicados en el hecho de ser madre de los del hecho de ser padre? ¿O es la experiencia de ser madre y la de ser padre en principio el mismo fenómeno? Una diferencia obvia e inmediata entre el hecho de ser madre y el de ser padre es la naturaleza de la relación corporal inicial entre los padres y los hijos. Un niño es «dado» a la madre de un modo distinto a como es «dado» al padre. ¿Es esta relación inicial experiencialmente distinta para la mujer que para el hombre? Marcel (1978) y Langeveld (1987) han sugerido que hay consecuencias experienciales en el hecho de que sea la mujer quien lleve al hijo y le dé a luz (*véase* el apartado «Consultar documentación fenomenológica», pp. 92-94). Un hombre tiene inicialmente una relación menos íntima o simbiótica con el hijo, puesto que él debe reconocer a un hijo como suyo mientras que una mujer ya tiene el hijo antes de que pueda aceptar o rechazar al recién llegado. La experiencia de un padre primerizo parece que es que, para poder llegar a ser padre, debe aceptar, decir «sí» a un niño; mientras que la mujer, que ya es madre en tanto en cuanto lleva y da a luz al hijo, sólo puede decir «no». Una mujer que está embarazada se encuentra, literalmente, incorporada, es decir, habitada, por el niño, según Langeveld y Marcel, y, por tanto, experimenta un conocimiento del niño que es más simbiótico que el modo en que un hombre conoce inicialmente a su hijo.

La pregunta que surge ahora es: ¿Resulta esta diferencia experiencial plausible? Y, si es así, ¿cómo recogemos esta diferencia experiencial de un modo temático? Podríamos decir que la posible experiencia de convertirse en padre incluye el tema de «aceptar» o «reconocer» al hijo como propio. Pero ¿cómo se vive esta experiencia? Tal como hemos indicado más arriba, Langeveld (1987) y Marcel (1978) proporcionaron descripciones en relación con este tema. Probablemente experimentaron su propia paternidad de este modo. Pero ¿todos los hombres tienen que «decidir» o «prometer» aceptar su responsabilidad como padres mediante un «compromiso» con un recién nacido? La experiencia misma se me antojó, como padre, mucho menos racional, menos deliberada. ¿Significa acaso que Langeveld y Marcel estaban equivocados? No necesariamente. Pero puede significar que la «decisión» de Langeveld y la «promesa» de Marcel sean formas de compromiso que, a su vez, resulten más complejas que lo que estas palabras nos permiten entender. El compromiso de convertirse en padre no es tanto algo «hecho» como algo con lo que uno se encuentra. El tema del «compromiso» está experiencialmente ahí cuando el hombre toma al hijo en sus brazos, y en el gesto de aceptar y abrazar al niño el hombre se encuentra cara a cara con la «responsabilidad», con algo completamente nuevo. Este encuentro suele ser una experiencia tremendamente emotiva: ahora él es el padre de la criatura. Pero para «ser» padre, tiene que continuar «actuando» también como padre.

La cuestión radica en que ninguna formulación conceptual ni declaración individual puede captar posiblemente todo el misterio de esta experiencia. Así pues,

un tema fenomenológico no es tanto una afirmación singular, es decir, un concepto o una categoría, como «decisión» o «promesa» o «compromiso», como una descripción completa de la estructura de una experiencia vivida. Como tal, una frase denominada temática no hace justicia a la plenitud de la vida de un fenómeno. Una frase temática sólo sirve para señalar hacia un aspecto del fenómeno, para aludir a él o para referirse indirectamente a él.

Aislar afirmaciones temáticas

Ya se ha mencionado que se pueden encontrar descripciones de la experiencia vivida en muchas expresiones o formas: en conversaciones grabadas en cinta y transcritas; en materiales procedentes de entrevistas; en relatos o historias cotidianas; en conversaciones a la hora de la cena; en respuestas formales por escrito; en diarios; en comentarios cazados al vuelo; en reflexiones sobre los textos escritos por otras personas; en relatos de experiencias dramáticas, en películas, poesía o novelas que han experimentado otros; en los juegos de representación de papeles de los niños pequeños; en la charla que acompaña al cuento de antes de irse a dormir; en conversaciones sinceras entre amigos, etc. Naturalmente, algunos tipos de descripciones de las experiencias vividas son más difíciles de reunir que otros.

Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que describe. Pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras. Lo confirma nuestra experiencia de que en nuestras conversaciones o diálogos solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras. Sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros una determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella.

En general, podemos aproximarnos de tres modos hacia el descubrimiento o el aislamiento de los aspectos temáticos de un fenómeno en un texto:

1) la aproximación holística o sentenciosa;
2) la aproximación selectiva o de marcaje;
3) la aproximación detallada o línea a línea.

1) En la aproximación de lectura holística prestamos atención a los textos como un todo y preguntamos: «¿Qué frase sentenciosa puede capturar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?». Entonces, intentamos expresar ese significado formulando tal frase.
2) En la aproximación selectiva a la lectura escuchamos o leemos un texto varias veces y preguntamos: «¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales o

reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?». Estas frases serán las que envolveremos en un círculo, subrayaremos o marcaremos.

3) En la aproximación de lectura detallada miramos cada frase o cada grupo de frases uno por uno y preguntamos: «¿Qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?».

Por tanto, cuando estudiamos las descripciones de la experiencia vivida y discernimos los temas que empiezan a surgir, tal vez advirtamos que determinados temas se repiten como algo común o posiblemente común en las diversas descripciones que hayamos reunido. Se tratará entonces de aferrarse a estos temas elevando las frases adecuadas o capturando en afirmaciones singulares el impulso principal del significado de los temas. Por ejemplo, en la descripción de la experiencia personal por parte de la madre de Robert (*véase* el apartado «Escritura de protocolos, descripción de la experiencia vivida», pp. 81-83), advertimos que el tema que parece surgir es el de «tener esperanzas y expectativas» sobre la vida de tipo escolar y el futuro de un niño. En los relatos experienciales de otras madres y otros padres este tema aparece de forma recurrente.

Fijémonos de nuevo en la descripción de una experiencia vivida que hace la madre de Robert y practiquemos las tres aproximaciones al descubrimiento de los temas:

> Últimamente me he estado preguntando si le exijo demasiado de mi hijo. Lo confunde todo en sus deberes, está muy cansado, no puede pensar con claridad y pasa horas y horas haciendo un simple ejercicio cuando debería estar relajándose y disfrutando de la familia como los demás niños de su clase; no ha leído bien las instrucciones y ha tenido que volverlo a hacer todo de nuevo; tiene mil ideas para escribir una redacción sobre los gorilas, pero parece que no las puede hilvanar ni siquiera para escribir la primera frase. Por eso, ayer miré el historial académico de Robbie. Me sentí en cierto modo culpable por recurrir a ello, sobre todo porque esas calificaciones dicen muy poco sobre una persona. Y mi amor y mis esperanzas hacia él son incondicionales, evidentemente, y no dependen de sus notas o su coeficiente intelectual. Pero las cifras no estaban ahí para decirme si Rob es especial o no, se suponía que estaban ahí para decirme qué hacer: si tenía que atormentarlo, obligarlo o engarusarlo con los deberes y decirle, «Vamos, vago, ¿por qué no acabas los deberes en el colegio, en vez de perder tanto el tiempo?» o, tal vez decirle: «Claro que no puedes pensar con claridad si estás tan cansado. Deberías llegar a casa más temprano y hacer los deberes antes de cenar».

La aproximación holística o sentenciosa

Expresar el significado fundamental o global de un texto es una llamada al discernimiento. Distintos lectores pueden apreciar significados fundamentales diferentes entre sí, y ello no implica que una interpretación sea necesariamente más veraz que otra, pero sí que hay más posibilidades de equivocarse o ver significados que sean idiosincrásicos. A medida que nos adentramos en el texto, vemos a una madre que siente que su hijo tiene un problema con las tareas escolares y ello enturbia sus esperanzas de que el chico lo haga bien. No quiere ser insensible ante él, a su experiencia en la escuela, a sus habilidades ni a su actitud. En otras palabras, quiere saber qué decir o qué hacer exactamente al tratar con su hijo, de una forma que le ayude y que a la vez tome en cuenta los sentimientos de su hijo. Tal vez esta sensibilidad activa pueda expresarse de un modo más adecuado con la noción de tacto. Así pues, intentamos realizar la siguiente formulación sentenciosa:

«Un padre necesita ser capaz de saber cómo actuar con tacto con un hijo por el bien del hijo.»

La aproximación selectiva o de marcaje

¿Hay frases que destaquen? ¿Podemos seleccionar frases o partes de frases que parezcan temáticas de la experiencia del hecho de ser padres? Probemos con las siguientes:

«me he estado preguntando si le exijo demasiado a mi hijo»
Ser padre es distinguir qué es bueno y qué no lo es para un hijo.

«mi amor y mis esperanzas hacia él son incondicionales, evidentemente»
La experiencia fundamental de ser padre es la esperanza.

«estaban ahí para decirme qué hacer»
Los padres necesitan saber constantemente qué deben hacer.

La aproximación detallada o línea a línea

Primero hay que leer cada frase o cada grupo de frases atentamente.

[Frase 1] Últimamente me he estado preguntando si le exijo demasiado a mi hijo.

[Frase 2] Lo confunde todo en sus deberes, está muy cansado, no puede pensar con claridad y pasa horas y horas haciendo un simple ejercicio cuando debería estar relajándose y disfrutando de la familia como los demás niños de su clase; no ha leído bien las instrucciones y ha tenido que volverlo a hacer todo de nuevo; tiene mil ideas para escribir una redacción sobre los gorilas, pero parece que no las puede hilvanar ni siquiera para escribir la primera frase.

[Frases 3 y 4] Por eso, ayer miré el historial académico de Robbie. Me sentí en cierto modo culpable por recurrir a ello, sobre todo porque esas calificaciones dicen, en realidad, muy poco sobre una persona.

[Frase 5] Y mi amor y mis esperanzas hacia él son incondicionales, evidentemente, y no dependen de sus notas o su coeficiente intelectual.

[Frase 6] Pero las cifras no estaban ahí para decirme si Rob es especial o no, se suponía que estaban ahí para decirme qué hacer:

[Frase 7] si tenía que atormentarlo, obligarlo o engatusarlo con los deberes y decirle: «Vamos, vago, ¿por qué no acabas los deberes en el colegio, en vez de perder tanto el tiempo?» o, tal vez, decirle: «Claro que no puedes pensar con claridad si estás tan cansado. Deberías llegar a casa más temprano y hacer los deberes antes de cenar».

Ahora podemos preguntar qué es lo que al parecer revelan cada una de las frases o de los grupos de frases anteriores sobre la naturaleza del hecho de ser padres.

La frase [1] muestra que tenemos expectativas como padres, así como también dudas sobre ellas.

La frase [2] muestra cómo determinadas situaciones, sucesos o actos dan significado a nuestras expectativas.

Las frases [3 y 4] muestran cómo intentamos comprobar nuestras expectativas procurando mirar al chico de una forma distinta.

La frase [5] muestra que debajo de las expectativas específicas que abriguemos, subyace un sentimiento de esperanza más básico.

La frase [6] muestra que queremos entender a un niño porque queremos aprender a vivir con él.

La frase [7] muestra cómo nuestro conocimiento debe orientar nuestra posibilidad de actuar con tacto en relación con el niño.

Redactar transformaciones lingüísticas

A medida que vamos reuniendo temas y afirmaciones temáticas de nuestras diversas fuentes, tal vez queramos recopilarlos en párrafos más sensibles desde un punto de vista fenomenológico. Para ello, escribimos notas y párrafos a partir de nuestras lecturas y de otras actividades de investigación. Un ejemplo interesante de este

proceso puede encontrarse en la segunda parte del texto póstumo publicado por Maurice Merleau-Ponty, *The Visible and the Invisible* (1968). Este texto nos ilustra sobre cómo se prepara un gran fenomenólogo para escribir.

Redactar transformaciones lingüísticas no es un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo. A modo de ejemplo, yo puedo intentar una transformación lingüística de los temas de las expectativas y esperanzas pedagógicas identificadas en el apartado anterior titulado «Aislar afirmaciones temáticas»:

> Normalmente afirmamos que ser padre o profesor consiste en tener expectativas y esperanzas puestas en un niño. Pero «esperanza» es sólo una palabra, y a una palabra muy pronto se le hace trabajar demasiado, se desgasta y se olvida su relación original con nuestra experiencia de vida básica. Por ello, debemos examinar cómo se experimenta el hecho de vivir con niños, en casa o en la escuela, para que podamos llamarlo «esperanza» o «tener esperanzas para los niños». El acto de esperar, de tener esperanzas para un niño, no es tanto un modo de actuar como una manera de estar presente para el niño. La esperanza, para el padre y el profesor, es una forma de existir. En la vida cotidiana abrigamos muchas esperanzas y deseos concretos: «espero que a mi hijo le vaya bien en el colegio», «espero que sepa arreglárselas con estos deberes», «espero que mi hija no abandone sus clases de violín». Éstas son esperanzas que vienen y van con el paso del tiempo, pero los niños hacen posible que los hombres y mujeres se transciendan a sí mismos y digan «espero... vivir con esperanza; vivo la vida de tal modo que experimento a los niños como la esperanza». Esta experiencia de la esperanza distingue y diferencia una vida pedagógica de una que no lo sea. También deja claro que sólo podemos tener esperanzas para los niños a los que realmente amamos, no en un sentido idealista romántico, sino en el sentido del amor pedagógico. Lo que la esperanza nos da es la simple garantía, «no me rendiré contigo, sé que puedes hacer tu vida». Por ello, la esperanza se refiere a aquello que nos brinda paciencia, tolerancia y confianza en las posibilidades de nuestros hijos. La esperanza es nuestra experiencia de las posibilidades y las transformaciones de nuestro hijo. Es nuestra experiencia de la confianza de que un niño nos mostrará cómo debe vivirse la vida, sin importar cuántos fracasos hayan puesto a prueba nuestra confianza. ¿Acaso no consiste en esto ser padre? Así pues, la esperanza nos conduce a la pedagogía misma. ¿O es la pedagogía quien nos concede la esperanza? Como todos los grandes valores, parece que sus raíces ontológicas se funden en una misma.

El arte como origen de descripciones temáticas

Para el artista, igual que para el fenomenólogo, la fuente de todo trabajo se encuentra en el mundo de la vida experiencial de los seres humanos. Igual que el poeta o

el novelista intenta aprehender la esencia de alguna experiencia bajo una forma literaria, el fenomenólogo intenta hacerlo en una descripción fenomenológica. Una expresión genuinamente artística no es sólo representativa o imitativa de un acontecimiento del mundo, sino que trasciende el mundo experiencial en un acto de existencia reflexiva. Un texto artístico se distingue del texto de las conversaciones y de los actos cotidianos porque siempre se llega a él en un estado de ánimo reflexivo. En otras palabras, el artista recrea experiencias trascendiéndolas. Éstos son algunos de los temas que podrían pertenecer a la experiencia del hecho de ser madre tal como se puede extraer de la descripción de Phyllis Chesler (*véase* el apartado sobre localizar descripciones experienciales en la literatura, el arte, etc., en el capítulo 3, pp. 87-94).

1) Pasar de ser mujer a ser madre es una transformación igual de importante que el nacimiento en sí mismo. «Cuando me diste a luz.»
2) El cumpleaños del bebé se experimenta como el cumpleaños de su transformación en madre. «Tengo exactamente tu edad.»
3) Ser madre pone a una mujer en contacto con algo esencial. «Un antiguo pozo.»
4) El nuevo hijo enseña a la madre a tener un conocimiento más profundo de la vida. «Me haces más profunda.»
5) La madre experimenta al bebé como un ser que parece tener una misión o un propósito propios. «Pequeño astronauta.»
6) Haber dado a luz a un niño se experimenta, en ocasiones, como una nostalgia de la singularidad original, una intimidad hecha trizas. «Nunca más ibas a dormir debajo de mi corazón.»
7) La maternidad se experimenta como un nuevo punto de partida vinculado a un recién nacido. «Casada con un hijo.»
8) Aun así, paradójicamente, el niño también se experimenta siempre como un milagro. «Química.»

Fijémonos en que una de las diferencias entre la narrativa o la poesía literaria, por un lado, y la fenomenología, por el otro, es que las primeras, a pesar de que se basan fundamentalmente en la vida, dejan los temas implícitos y se centran en el argumento o en un suceso en particular, mientras que la fenomenología intenta desarrollar sistemáticamente una determinada narrativa que explica temas mientras permanece fiel a la cualidad de universalidad o esencia de determinado tipo de experiencia.

INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DE LA CONVERSACIÓN

Hemos descrito la orientación fenomenológica como un tipo de relación conversacional que el investigador desarrolla con la noción que desea explorar y entender. De hecho, cada conversación que compartimos con otra persona tiene también esta estructura. Una conversación no es sólo una relación personal entre dos o más personas que toman parte en ella. Una conversación puede iniciarse como una mera charla y, de hecho, así es como normalmente nacen las conversaciones; pero, luego, cuando gradualmente va surgiendo un tema de interés mutuo y los participantes se ven en cierto sentido animados por la noción a la cual se orientan ahora, nace una conversación auténtica. Así pues, una conversación tiene una estructura tripartita. Entre los participantes existe una relación conversacional y los participantes se ven involucrados en una relación conversacional con la noción o el fenómeno que mantiene intacta la relación personal de la conversación. Gadamer (1975) ha descrito que este proceso tenía la estructura dialéctica formada por una pregunta y una respuesta. Cada vez que se expresa una opinión, se puede interpretat como una respuesta a una pregunta que el objeto, el tema o la noción de la conversación plantea a las personas que comparten la relación conversacional. La conversación tiene un impulso hermenéutico: se encuentra orientada a dar sentido e interpretar la noción que mueve o estimula la conversación. Por esta razón, la cualidad colaboradora de la conversación se presta especialmente bien a la tarea de reflexionar sobre los temas de la noción o el fenómeno objeto de estudio.

La habilidad del investigador en la «entrevista hermenéutica» consiste en mantener la cuestión del significado del fenómeno abierta, y mantener a su vez, para sí mismo y para la petsona entrevistada, la orientación hacia la sustancia de aquello que se está cuestionando. «El arte de cuestionar es el de ser capaz de ir planteando preguntas, es decir, el arte de pensar», dice Gadamer (1975, p. 330). De este modo, el entrevistado se convierte a su vez en el coinvestigador del estudio. Aquellos que llevan a cabo entrevistas hermenéuticas han advertido que los voluntarios o participantes en el estudio suelen invertir algo más que un interés pasajero en el proyecto de investigación en el que se han implicado voluntariamente. Empiezan a interesarse por el tema y por la pregunta de la investigación. Y, en consecuencia, el investigador desarrolla cierta obligación moral con sus participantes, lo que suele impedir que se dé una mera situación de utilización. Es en este sentido que Sócrates, en el *Menón*, vinculaba la estructura fundamental de la conversación con la relación de la amistad (Platón, 1961, p. 358). Se trata de hablar juntos como amigos. Y es también por eso por lo que, cuando los participantes en la conversación intentan dejarse sin argumentos entre ellos, la conversación se desintegra.

Así pues, estableciendo situaciones que conducen a conversaciones hermenéuticas colaboradoras, el investigador puede movilizar a los participantes para que

reflexionen sobre sus experiencias, una vez que hayan sido recogidas, con objeto de poder determinar los significados o temas más profundos de estas experiencias. Para este propósito se pueden programar o acordar una serie de entrevistas con participantes previamente seleccionados que permitan la reflexión sobre el texto, mediante las transcripciones de entrevistas anteriores para poder alcanzar el máximo conocimiento interpretativo posible.

Después de que el investigador haya identificado los temas de las transcripciones, éstos pueden convertirse en objeto de reflexión en conversaciones hermenéuticas de seguimiento, en las que tanto el investigador como el entrevistado colaboran. Dicho de otro modo, tanto el entrevistador como el entrevistado tratan de interpretar la importancia de los temas preliminares a la luz de la cuestión fenomenológica original. Tanto el investigador como el entrevistado ponderan la adecuación de cada tema preguntando: «¿Es así la experiencia verdaderamente?». Y, así, la entrevista se convierte, en efecto, en una conversación interpretativa en la que ambas partes se orientan de forma autorreflexiva hacia el terreno interpersonal o colectivo que aporta significación a la cuestión fenomenológica que se considera. Pongamos un ejemplo: un investigador que estudia el fenómeno de los «dolores del parto» volverá varias veces a las mujeres con las que mantiene conversaciones de carácter hermenéutico sobre la experiencia. Las mujeres leerán entonces su próximo borrador de descripción de los temas fenomenológicos como punto de partida para compartir de nuevo la naturaleza de la experiencia vivida de los dolores del parto, y así en lo sucesivo.

Bollnow (1982) ha descrito cómo suelen finalizar las buenas conversaciones: los participantes se quedan callados. No quiere decir, naturalmente, que después de que esa conversación se transcriba no sean posibles más interpretaciones. A menudo, la sensación de veracidad experimentada en una buena conversación conduce a una satisfacción que pide más trabajo. Y, al mismo tiempo, cuando una conversación va disminuyendo gradualmente y cada vez hay más pausas, hasta que finalmente llega el silencio, algo se ha completado. Es la misma plenitud que marca el triunfo de un texto en ciencias humanas: ser silenciado por la quietud de la reflexión.

> Una reflexión sobre lo que se ha dicho y sobre lo que queda por decir, incluso meramente con un sentimiento de gratitud por la profundidad lograda en la conversación. Y cuando la conversación finalmente llega al silencio, no se trata de un silencio vacío, sino de un silencio pleno. La verdad, no sólo del conocimiento que se ha adquirido, sino la verdad de la vida, la sensación de estar en posesión de la verdad que se ha logrado en la conversación, continúa haciéndose sentir, incluso llega a ser más profunda «durante el» rranscurso de este silencio. (Bollnow, 1982, p. 46)

Así pues, la conversación pretende producir temas, conocimientos, para que el investigador finalmente sienta la necesidad de crear un texto a los que estos temas, fruto de la relación conversacional, sean capaces de atender.

COLABORACIÓN EN EL ANÁLISIS: EL GRUPO O SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

Las discusiones en colaboración o las conversaciones hermenéuticas sobre los temas y las descripciones temáticas de los fenómenos también pueden ser conducidas por un grupo o seminario de investigación, los cuales también son útiles para generar conocimientos más profundos. Por ejemplo, un participante que investigue un determinado fenómeno leerá un primer, segundo, tercero o cuarto borrador de su trabajo. Y, basándose en esta descripción, otros participantes compartirán sus opiniones sobre el modo en que la descripción evoca o no sus propias experiencias. Así pues, los temas se examinan, articulan, reinterpretan, omiten, añaden o reformulan. Cada uno de los trabajos en colaboración suele beneficiarse significativamente, en sus varias fases como borrador, de tres o cuatro reflexiones compartidas de este modo.

Hay muchas maneras formales e informales de que los investigadores busquen ayuda y colaboración para sus escritos. El grupo o seminario de investigación constituye un modo formal de acordar y reunir las percepciones interpretativas de los demás en un texto investigacional. Pero también hay modos menos formales de comprobar el propio trabajo, como compartir el texto con consejeros, revisores, colegas o amigos. Tanto si es formal como informal, lo que uno busca en una relación conversacional con otras personas es una orientación común hacia la noción o el fenómeno que se está estudiando. Gadamer (1975) describe el método de una relación conversacional como «el arte de comprobar» (p. 330). Y el arte de comprobar consiste en el arte de cuestionar, en el sentido de «dejar abierto, poner al descubierto» el asunto de la conversación. Así, la actividad colaboradora de discutir y comprobar un texto de investigación no debería considerarse una situación en la que los que discuten el texto intenten burlarse del autor o de los demás participantes en el grupo de discusión mediante debates polémicos o confrontaciones argumentativas. Tal como se ha indicado con anterioridad, la estructura de la relación conversacional se parece mucho más a la relación dialéctica de lo que Sócrates denominaba la situación de «hablar juntos como amigos». Los amigos no intentan debilitar al otro; por el contrario, los amigos intentan aportar fuerza. Análogamente, los participantes en un diálogo en el campo de las ciencias humanas intentan dar fuerza a aquello que es débil en un texto de ciencias humanas. Y lo hacen tratando de formular los temas o significados subyacentes inherentes al

texto o que continúan siendo inherentes al fenómeno, lo cual permite al autor observar los límites de su visión actual y rebasarlos (*véase* McHug *et al.*, 1974).

Los temas existenciales del mundo de la vida como guías para la reflexión

Todos los esfuerzos investigativos en ciencias humanas fenomenológicas son realmente exploraciones de la estructura del mundo de la vida humano, el mundo vivido tal como se expetimenta en las situaciones y relaciones cotidianas. Nuestras experiencias vividas y las estructuras de significados, o temas, en términos de cuáles de estas experiencias vividas pueden describirse e intetpretarse, constituyen la complejidad inmensa del mundo de la vida. Y, naturalmente, podemos incluso hablar de la gran cantidad y diversidad de mundos vitales que pertenecen a distintas experiencias y realidades humanas. Y, así, sabemos que el mundo de la vida del niño tiene unas cualidades experienciales distintas de las del mundo de la vida del adulto. De una forma similar, se encuentran los mundos vitales del profesor, del padre, del investigador, del administrador, etc. Y cada uno de nosotros podemos estar habitando distintos mundos vitales en distintos momentos del día, como el mundo vivido del trabajo y el del hogar (Schutz y Luckmann, 1973).

Mientras permanecemos en el nivel más general del mundo de la vida, podríamos considerar que este nivel básico de la existencia humana podría ser estudiado en su estructura temática fundamental. Por ejemplo, existen textos en ciencias humanas fenomenológicas que han tratado temas existenciales fundamentales, como la «vida», la «muerte», el «ser», los «otros», el «significado» y el «misterio». En los siguientes párrafos identificamos cuatro de estos temas existenciales fundamentales que probablemente impregnan los mundos vitales de todos los seres humanos, independientemente de su situación histórica, cultural o social. Para no confundir estos temas fundamentales del mundo de la vida con los temas más concretos de determinados fenómenos humanos, como el hecho de ser padre o profesor que queremos estudiar, nos referiremos a estos temas fundamentales como «existenciales». Hay cuatro existenciales que nos pueden ser de gran ayuda como guías para reflexionar en el proceso de investigación: «el espacio vivido» o espacialidad; «el cuerpo vivido» o corporeidad; «el tiempo vivido» o temporalidad, y «la relación humana vivida» o relacionalidad, también llamada «comunalidad».

Podríamos considerar que los cuatro existenciales fundamentales de la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionalidad pertenecen al terreno existencial mediante el cual todos los seres humanos experimentamos el mundo, a pesar de que no todos lo hacen del mismo modo, evidentemente. En la literatura fenomenológica se ha considerado que estas cuatro categorías pertenecen a la estruc-

tura fundamental del mundo de la vida (*véase*, por ejemplo, Merleau-Ponty, 1962). Esto no es difícil de entender, puesto que sobre cualquier experiencia podemos plantear las preguntas fundamentales que corresponden a estos cuatro existenciales. Por lo tanto, la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la relacionalidad son categorías productivas para el proceso del cuestionamiento, la reflexión y la escritura fenomenológicos.

«El espacio vivido» o «espacialidad» constituye el espacio sentido. Cuando pensamos en espacio hablamos primero del espacio matemático, o de las dimensiones en longitud, altura y profundidad del espacio. Hablamos fácilmente de distancias entre ciudades importantes, por ejemplo cuántos kilómetros, cuántas horas de conducción, o sobre las dimensiones espaciales de la casa o el piso en el que vivimos. Pero es más difícil expresar en palabras «el espacio vivido» porque la experiencia del espacio vivido, como el tiempo o el cuerpo vivido, es en gran medida preverbal; normalmente no reflexionamos sobre él. Y aun así, sabemos que el espacio en el que nos encontramos afecta al modo en que nos sentimos. Los enormes espacios del moderno edificio de un banco nos pueden hacer sentir pequeños; el espacio abierto de un paisaje puede hacernos sentir desprotegidos, pero también, posiblemente, libres, y justo lo contrario cuando nos encontramos en un ascensor atestado. Cuando visitamos una catedral tal vez nos sobrecoja una sensación silenciosa de lo trascendental, incluso si por lo general no somos especialmente religiosos ni vamos a la iglesia. Caminar a solas por una ciudad extranjera y llena de gente puede proporcionarnos una sensación de pérdida, extrañeza, vulnerabilidad y posiblemente excitación o estímulo. En general, podemos decir que nos convertimos en el espacio en que estamos.

El hogar nos reserva una experiencia espacial muy especial que tiene algo que ver con la sensación fundamental de nuestra existencia. El hogar ha sido descrito como el santuario interior seguro donde podemos sentirnos protegidos y sentirnos nosotros mismos (Bollnow, 1960; Heidegger, 1971). El hogar es aquel lugar donde podemos «ser lo que somos». Después de haber pasado algún tiempo en determinado lugar, nos levantamos para «irnos a casa». Nos dan una pena especial aquellos que no tienen hogar porque sentimos que existe una tragedia más profunda que no es tan sólo la de no tener un techo. En un sentido general, el espacio vivido es también el tema existencial que nos relaciona con el mundo o al paisaje en el que los seres humanos nos movemos y nos sentimos como en casa. Cuando queremos entender a una persona, le preguntamos, por ejemplo, sobre su mundo, profesión, intereses, entorno, lugar de nacimiento e infancia. De forma análoga, para entender «la naturaleza de la lectura» o la de «tener una conversación amistosa», o bien la de «dar a luz a un niño», resulta útil preguntar sobre la naturaleza del espacio vivido que proporciona a esa experiencia particular su significado. Por ejemplo, cuando tenemos ganas de leer la novela con cuyas páginas estamos disfrutando,

intentamos buscar un determinado espacio que sea bueno para leer: tal vez un sillón cómodo, un rincón tranquilo en algún lugar o una pequeña mesa en una cafetería donde nos sentimos protegidos del ruido del tráfico por el arrullo de una música tranquila y las palabras silenciadas de los camareros. De forma fenomenológica, parece como si la estructura de la experiencia de la lectura pidiera una determinada experiencia del espacio. Dicho de otro modo, leer tiene su propia modalidad de espacio vivido y esto puede entenderse con mayor claridad al explorar las diversas cualidades y aspectos del espacio vivido. Análogamente, el proceso de escribir parece que también requiera de su propio espacio; para escribir este texto me siento mejor en mi propio despacho, donde tengo mis cosas organizadas alrededor de mí.

Los niños probablemente experimentan el espacio de un modo distinto a como lo hacen los adultos. En primer lugar, los adultos han aprendido el carácter social del espacio, el espacio convencional. Esto también resulta cierto en el caso del tiempo y el cuerpo vivido. Existen convenciones culturales y sociales, asociadas con el espacio, que otorgan a la experiencia del espacio cierta dimensión cualitativa. Nos damos cuenta de ello, por ejemplo, en el espacio que las personas necesitan a su alrededor para sentirse cómodas o en la intimidad. Bollnow (1960) discute varios aspectos del «espacio vivido», como pueden ser la distancia vivida, el camino, etc. También advierte cómo la distancia objetiva tal vez no concuerde con la distancia que se percibe que hay entre dos lugares. Un lugar puede estar geográficamente cerca y, aun así, sentirse muy lejos porque debemos cruzar un río o adentrarnos en algunas calles con tráfico denso. Las mismas calles pueden tener una determinada cualidad. Las autopistas y autovías no son lugares donde podamos sentirnos tranquilos, no son un lugar donde podamos «estar»: son medios para viajar de un lugar a otro. ¡Qué distinto es el sendero que se adentra en el bosque o el camino que cruza el barranco o el vecindario por donde nos gusta pasear! Así pues, parece que el espacio vivido constituye una categoría para preguntar sobre las formas en que experimentamos los asuntos de nuestra existencia cotidiana; además, nos ayuda a descubrir dimensiones más fundamentales de la vida vivida.

«El cuerpo vivido» o «corporeidad» se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos.

Cuando el cuerpo es el objeto de la mirada de otra persona, puede perder su naturalidad (Linschoten, 1953; Sartre, 1956) o, por el contrario, lo que puede pasar es que se potencie en su modalidad de existencia. Por ejemplo, bajo una mirada crítica, el cuerpo puede convertirse en algo torpe, los movimientos devienen patosos,

mientras que bajo una mirada admiradora el cuerpo sobrepasa su gracia y elegancia habitual y sus capacidades normales. De manera análoga, la persona que se siente enamorada encarna su modo de ser erótico en una luminosidad sutil o una cara radiante o, en ocasiones, bajo los ojos del ser amado, en un leve sonrojo.

«El tiempo vivido» o «temporalidad» representa el tiempo subjetivo en oposición al tiempo de reloj o tiempo objetivo. El tiempo vivido es aquel tiempo que parece acelerarse cuando nos estamos divirtiendo o que parece ralentizarse cuando nos encontramos aburridos en una clase nada interesante, o bien cuando estamos nerviosos, como, por ejemplo, en la consulta del dentista. El tiempo vivido es también nuestra peculiar forma temporal de estar en el mundo, ya sea como personas jóvenes orientadas hacia un futuro abierto y esperanzador, o bien como personas mayores que rememoramos el pasado, por ejemplo. De nuevo, cuando queremos conocer a una persona le preguntamos sobre su historia personal y sobre hacia dónde cree que se dirige, sobre cuál es su proyecto en la vida. Las dimensiones temporales del pasado, el presente y el futuro constituyen los horizontes del paisaje temporal de una persona. Sea lo que sea aquello que me haya sucedido en el pasado, ahora vuelve a mí como recuerdo o como experiencia, casi olvidada, que de algún modo deja su rastro en mi existencia: la forma en que me comporto, con esperanza o confianza, vencido o agotado; los gestos que he adoptado y he hecho míos, ya sea que provengan de mi madre, mi padre, mi profesor o mi amigo, por ejemplo; las palabras que digo y el lenguaje que me ata al pasado, a la familia, al colegio, a mi raza, etc. Y, sin embargo, es cierto también que el pasado cambia bajo las presiones e influencias del presente. A medida que voy evolucionando reinterpreto a aquella persona que una vez fui o la que ahora soy. El pasado se cambia a sí mismo, porque vivimos hacia un futuro del cual ya vemos cómo toma forma, o la forma del cual ya sospechamos como un misterio todavía secreto de experiencias que se reservan para nosotros (Linschoten, 1953, p. 245). A través de las esperanzas y las expectativas tenemos una perspectiva sobre la vida que viene, o a través de la desesperación y de la falta de voluntad de vivir podemos haber perdido tal perspectiva. Bollnow (1988) describe de un modo muy acertado el estado de ánimo de la vida de la juventud como el de una expectativa y una sensación dominante de «mañanía», como cuando empezamos un nuevo y prometedor día.

«El otro vivido» o «relacionalidad» son las relaciones vividas que mantenemos con los demás en el espacio interpersonal que compartimos con ellos. Cuando conocemos al otro, nos acercamos a él de un modo corporal: a través de un apretón de manos o logrando una impresión del otro según el modo en que está físicamente presente ante nosotros. Incluso si conocemos algo sobre otra persona sólo indirectamente, ya sea por carta, teléfono o mediante un libro, a menudo ya nos hemos formado una imagen física de la persona que más tarde queda confirmada o no, cuando descubrimos, para sorpresa nuestra, que la persona tiene un aspecto muy

distinto al que nosotros esperábamos. Cuando conocemos al otro podemos desarrollar una relación conversacional que nos permite trascender nuestros propios yoes. En un sentido existencial más amplio, los seres humanos hemos buscado en esta experiencia del otro lo común, lo social, para un sentimiento de propósito en la vida, de significado, de base para vivir, como en la experiencia religiosa del otro absoluto, es decir, Dios.

Estos cuatro existenciales del cuerpo vivido, el espacio vivido, el tiempo vivido y la relación vivida con el otro pueden diferenciarse entre sí, pero no separarse. Todos ellos forman una unidad intrincada a la que llamamos «mundo de la vida», es decir, nuestro propio mundo de la vida. Pero en una investigación podemos estudiar temporalmente los existenciales en sus aspectos diferenciados, aunque debemos ser conscientes de que un existencial siempre requiere de los demás aspectos. Consideremos brevemente cómo al reflexionar sobre nuestra vida pedagógica, en relación con nuestros hijos, estos cuatro existenciales nos permiten percibir una inmensa riqueza inmediata de significado, aun cuando no toda la experiencia de la paternidad haya sido necesariamente positiva, sin penas ni preocupaciones.

Desde el punto de vista del «cuerpo vivido» experimento a mis hijos como algo absolutamente separado de mí y, sin embargo, físicamente cercano. Para muchas personas es de suma importancia el hecho de que padres e hijos sean de una misma carne. Y en el apoyo físico y el abrazo paterno conocemos a nuestros hijos de un modo profundamente simbiótico. También sentimos en el encuentro corporal vivido una sensación primordial de seguridad para el niño. En mi relación con mis hijos represento mi paternidad, porque miro con ojos de padre el desorden que tienen en casa, o el arañazo que se ha hecho mi hijo mientras jugaba, o el color febril que tiene cuando está enfermo en cama, etc. Y esta forma de «ver» me impulsa a hacer algo, a actuar del modo en que debe hacerlo un padre. En la experiencia paterna del hijo también hay una sensación de «tiempo vivido» en la modalidad de esperanza que yo deseo para la felicidad y el futuro de mi hijo. Y experimentamos una sensación de tiempo vivido en el deseo del niño de llegar a ser alguien por sí mismo, de vivir para algo y de crear un significado personal para su vida. Y el padre y el hijo comparten una historia a la que llamamos «tiempo familiar» y que tiene sus propios horizontes. Son particularmente significativas las experiencias de tiempo vividas de los días señalados y en épocas del año en que se celebran acontecimientos especiales en la familia, en el colegio o en la comunidad. Y luego, también están las horas de la comida, las noches compartidas, las salidas y los fines de semana, en que el tiempo adquiere unas características que convierten la eventualidad en recuerdos positivos o negativos de la infancia. La casa constituye la ubicación de nuestro «espacio vivido» compartido, es decir, el hogar. En casa y en su entorno inmediato el niño tiene la oportunidad de explorar el mundo desde un lugar seguro. El espacio del hogar puede experimentarse como un espacio de apoyo

o de abandono, abierto o sofocante, liberador u opresivo para el niño. Y en este entorno inmediato, también, el niño experimenta sus espacios de juego favoritos, sus lugares prohibidos, sus lugares para esconderse, los espacios secretos donde el niño se reúne consigo mismo, lugares para compartir, como la cocina, y lugares como el dormitorio (o bajo la colcha de la cama) donde el niño se retira al final del día en una sístole interna de sueño. Análogamente el colegio se experimenta como un lugar especial donde el niño conoce la atmósfera y las características de la clase, el pupitre, el vestíbulo con las taquillas, donde el niño conoce y encuentra a sus primeros amigos. Finalmente, la relación entre padre e hijo, así como la relación entre profesor e hijo, se experimenta como una relación muy personal y cargada de significación interpersonal. En esta relación vivida el niño experimenta un sentimiento básico de apoyo y seguridad que afortunadamente le permite convertirse en una persona madura e independiente. Y en esta relación vivida, el niño experimenta la confianza del adulto, sin la cual es difícil hacer algo por uno mismo.

Determinar temas casuales o esenciales

Al plantearnos el objetivo de intentar llevar a cabo una descripción textual fenomenológica más experta, necesitamos determinar los temas en torno a los cuales tejeremos la descripción fenomenológica.

En los apartados anteriores hemos explorado la noción del tema y hemos mostrado cómo se puede afirmar y articular el significado fenomenológico de los fenómenos. Para lograr una mayor claridad, debemos distinguir de nuevo entre temas casuales y esenciales. No todos los significados con los que nos encontraremos al reflexionar sobre un determinado fenómeno o experiencia vivida son exclusivos de dicho fenómeno o experiencia. E incluso los temas que podrían parecer esenciales suelen estar determinados o conformados histótica y culturalmente.

El aspecto más difícil y controvertido de las ciencias humanas fenomenológicas puede ser el de diferenciar entre temas esenciales y temas que están relacionados de un modo más casual con el fenómeno objeto de estudio. Podríamos ilustrar este punto distinguiendo la pedagogía del hecho de ser padres, de la pedagogía del hecho de ser profesores. Por un lado, el fenómeno de la pedagogía puede verse como algo con base en lo que comúnmente representa la experiencia vivida de ser padre y la de ser profesor. Y, sobre la base de las exploraciones que hemos hecho para ejemplificar esta aproximación fundamentada en las ciencias humanas, podríamos determinar un tema esencial de esta noción general de pedagogía. Con este objetivo ignoraríamos cualquier diferencia que pudiera existir entre el ser padre y el ser profesor, y nos centraríamos exclusivamente en aquello que los une en nuestra vida en cuanto a la relación con los niños.

«Al determinar la cualidad universal o esencial de un tema, nuestro interés radica en descubrir aspectos o cualidades que hagan de un fenómeno lo que es y sin los cuales el fenómeno no podría ser lo que es.» Con este fin, el fenomenólogo utiliza el método de la variación imaginativa libre para poder verificar si un tema pertenece esencialmente, y no casualmente, al fenómeno. El proceso de variación libre imaginativa puede utilizarse también para generar, otros temas esenciales.

En el proceso de aprehender temas o relaciones esenciales debemos preguntarnos: ¿continúa siendo este fenómeno todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación?, ¿pierde el fenómeno sin este tema su significado fundamental? Por ejemplo, presuponemos que tener descendencia es esencial para la noción de ser padre. Para comprobarlo intentamos concebir la experiencia de ser padre de tal modo que la experiencia «no» incluya tener hijos. Parece algo imposible. Así pues, determinamos que «mantener una relación materna o paterna con un niño» es uno de los temas esenciales para ser padre, porque sería imposible pensar en ser padre, sin alterar su significado, y no tener una relación materna o paterna con un hijo. Naturalmente, es posible haber tenido hijos que han muerto y aun así pensar en uno mismo como padre. De hecho, Marcel (1978) nos proporciona un ejemplo de una madre cuyo hijo ha muerto, pero aunque ella es plenamente consciente de la muerte de su hijo, todavía espera, en cierta manera, que vuelva a casa. Esta madre vive la presencia real de un hijo ausente. Así pues, ser padre es vivir en una relación paterna o materna con un hijo. Y dejamos fuera de consideración la cuestión de las distinciones entre padre biológico, adoptivo, padrastro, etc.

Ahora bien, podríamos darle la vuelta a la pregunta y cuestionarnos si «haber tenido hijos» necesariamente significa que uno ha sido padre. Y aquí podemos suponer que la respuesta puede ser negativa. Uno puede haber «tenido» hijos en distintas facetas. Y a veces podemos decir sobre unos padres biológicos que, aunque han tenido hijos, nunca han sido unos «verdaderos padres» para ellos. Así pues, se puede haber sido padre en un sentido superficial o meramente biológico, pero no en el sentido pleno. No es suficiente dar a luz a un hijo; para poder ser un padre, también hay que «vivir como un padre», codo a codo con ese hijo.

Los esbozos situacionales de la experiencia de los niños que se sienten dejados o abandonados por los padres pueden ayudar a proporcionar la plena importancia del significado de la presencia del padre en las vidas de los niños. «¡No te vayas! Quédate ahí. Quédate conmigo», dice el niño. Un padre que no entiende el significado de su propia presencia en la vida del hijo amenaza la posibilidad del hijo de ser un hijo. Un niño que se siente dejado o abandonado por el padre experimenta la amenaza de una disrupción fundamental de su existencia infantil, la ruptura de la relación de conexión del hijo con los padres. Al estar plenamente presente para un hijo, me doy a este niño: doy genuinamente mi compromiso paterno. Al decir

«sí» a un hijo al nacer, los nuevos padres afirman el significado y el valor de este niño en sus vidas. Decir realmente «sí» a un hijo es abrir la propia vida a este niño y constituir juntos un verdadero «nosotros». Sin abundar sobre la esencia de los hijos en las vidas de los padres, podemos describir la relación paternal como el hecho de estar juntos, formar un hogar, estar ahí para el niño, en intimidad, en cercanía. Es la relación de la familia, de vivir juntos y constituir una relación familiar juntos.

El rechazo a vivir juntos es la indiferencia. La indiferencia es el fracaso del reconocimiento del otro ser humano en un encuentro genuino o una relación personal. La indiferencia es un fracaso o una crisis del «nosotros». Y, así, el niño puede experimentar el sentimiento de ser abandonado con indiferencia por parte del padre. El niño siente que no marca realmente la diferencia en las vidas de esos adultos que se hacen llamar «padres». Por ello, el padre que temporalmente debe abandonar a un hijo tiene que hacer saber a su hijo que la ausencia puede seguir siendo experimentada como presencia. Esto último sólo es posible cuando el niño experimenta su relación con los padres como una relación personal incondicional y profunda. En ausencia de los padres este hijo se puede sentir solo, pero no abandonado. Hay que preguntarse, sin embargo, si en muchas familias contemporáneas o estructuras de convivencia moderna queda suficiente tiempo y suficiente espacio en las vidas cotidianas de los padres y de los hijos para que se pueda experimentar un vínculo tan incondicional con los niños.

En el ejemplo anterior podemos ver que «tener una relación materna o paterna con un hijo y estar presente en la vida del hijo» es un tema esencial del hecho de ser padres. Y podemos ver también que la determinación de tal tema permite al fenomenólogo desatrollar elaboraciones natrativas del significado vivido del hecho de ser padres.

Podríamos pasar ahora al fenómeno de ser profesor y preguntarnos si «tener esperanza para los niños» es un tema esencial de la experiencia de ser profesor. ¿Podemos imaginarnos siendo profesores sin tener ninguna esperanza para un niño? ¿Es esa persona todavía un profesor o el significado del hecho de ser profesor pierde su significado fundamental si no queda sustentado por la esperanza?

Capítulo 5

La escritura fenomenológica hermenéutica

Prestar atención al lenguaje hablado

En el ámbito de las ciencias humanas fenomenológicas, la escritura no entra en el proceso de investigación sólo al llegar a la fase final. Tal como ya se ha indicado con anterioridad, y como se desarrollará a lo largo de este capítulo, la investigación en el campo de las ciencias humanas «es» una forma de escritura. Crear un texto fenomenológico constituye el principal objetivo del proceso de investigación y, naturalmente, este propósito se encuentra al servicio del compromiso fundamental que promueve las preguntas investigacionales.

Así pues, siempre debemos tener presente esta pregunta: ¿al servicio de qué se encuentran la investigación y la escritura? En el caso específico de este proyecto, queremos que la escritura se encuentre al servicio de la pedagogía. El lenguaje constituye el único medio por el cual podemos transformar la experiencia pedagógica en una forma simbólica que crea, mediante su naturaleza intrínsecamente discursiva, una relación conversacional. Escribir y leer son los medios en los cuales se sustenta una relación conversacional: un discurso sobre nuestras vidas pedagógicas en relación con los niños. Por lo tanto, la calidad de nuestro lenguaje y de lo que escribimos, es decir, de lo que llamamos «teorización», resulta de vital importancia; tanto que incluso podríamos preguntarnos si la tarea encomendada a la pedagogía, que es la de ocuparse adecuadamente de su propia naturaleza, no será pedir demasiado a un discurso ordinario conversacional. Entonces, ¿qué tipo de escritura se necesita para hacer justicia a la complejidad de la pedagogía y, al mismo tiempo, de la experiencia pedagógica?

El método fenomenológico consiste en la capacidad, o más bien en el difícil arte, de ser sensible, es decir, sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas. Esto significa que un verdadero hablante debe ser alguien que escuche de verdad; que sea capaz de armonizar con las tonalidades profundas del lenguaje que normalmente caen fuera de lo que estamos acostumbrados a escuchar; que sea

capaz de escuchar la forma en la que las cosas del mundo nos hablan. El mundo no es una aglomeración de meros objetos que deben ser descritos simplemente con el lenguaje de las ciencias físicas, según van den Berg (1972); el mundo constituye nuestro hogar, nuestro hábitat, la materialización de nuestra subjetividad. Cualquiera que desee familiarizarse con el mundo de los docentes, las madres, los padres y los niños, debería tener la capacidad de escuchar el lenguaje hablado por las cosas dentro de sus mundos vitales, es decir, debería escuchar lo que las cosas significan dentro de este mundo.

Silencio. Los límites y el poder del lenguaje

A los fenomenólogos les gusta decir que no hay nada tan silencioso como aquello que se supone que está claro o que se cree evidente. Por lo tanto, gracias a este tipo de silencio es posible y necesario investigat y escribir en ciencias humanas. En nuestra vida cotidiana sentimos el poder del silencio cuando una persona le otorga a otra, por ejemplo, «el silencio como respuesta», tal como sería el caso del silencio castigador del padre o del silencio desafiante o vengativo del hijo. Existe también el silencio de la retirada y la discreción, como el que conlleva una relación habitada por la inseguridad o por la desconfianza; peto también se puede experimentar silencio de un modo positivo, como aquel que se vive en la intimidad confiada de los amigos o los amantes que comparten momentos especiales en los que se pronuncian pocas palabras.

El silencio no es sólo la ausencia de palabras o lenguaje. Es cierto que cuando buscamos a tientas las palabras adecuadas sentimos los límites de nuestro lenguaje personal. E incluso en el poema más serio y elocuente patece como si la verdad profunda residiera, precisamente, más allá de las palabras, en esa otra parte, invisible pero existente, al otto lado del lenguaje. El discurso surge del silencio y vuelve al silencio, afirmaba Bollnow (1982). De igual manera que un arquitecto debe set permanentemente consciente de la naturaleza, a partir del espacio del cual y contra el cual nace todo edificio, el expetto en ciencias humanas debe tener en cuenta el silencio del cual y contra el cual se construye todo texto. Se podría decir que existen varias categorías de silencio que actúan en la investigación dentro del ámbito de las ciencias humanas en general y en el de la fenomenología hermenéutica en particular.

En primer lugar aparece el «silencio litetal», como es el de la ausencia de habla, por ejemplo. En algunas ocasiones resulta mejor quedarse callado que hablar o escribir. En el caso específico de las entrevistas suele ser más efectivo mantenerse en silencio cuando la conversación se desarrolla de forma insegura, es decir, a tientas. De este espacio otorgado por el silencio resultará una respuesta seguramente

más reflexiva que si, por el contrario, intentáramos llenar la incomodidad del silencio con comentarios o preguntas sin sentido alguno, que no supondrán más que palabrería inútil. De forma análoga, al escribir, solemos afirmar que prima más la calidad que la cantidad; lo que significa que en el ámbito de las ciencias humanas fenomenológicas el proceso de escribir conlleva mucho más que el simple hecho de comunicar información. La calidad o forma textual de lo que escribimos no se puede separar del contenido del texto. En lugar de cometer el grave error de escribir demasiado, a veces es más importante y resulta más efectivo dejar cosas sin decir. El texto, en su conjunto, pretende lograr un determinado efecto, de modo que el silencio de los espacios es tan importante que se podría llegar a decir, incluso, que «habla igual de alto» que las palabras mismas que utilizamos para hablar.

En segundo lugar, está el que podríamos llamar «silencio epistemológico». Éste es el tipo de silencio con el que nos encontramos cuando afrontamos aquello que no se puede pronunciar. Varios filósofos se han referido a este tipo de silencio, como, por ejemplo, Polanyi (1958, 1969), que ha explicado que existe una forma tácita de conocimiento, como sucede habitualmente cuando tenemos la sensación «de que sabemos más de lo que podemos decir» (1969, pp. 159-207). Más allá de lo que decimos y escribimos normalmente, existe un terreno amplio consrituido por aquello que no se puede decir, pero que constantemente llama nuestra atención. Polanyi presenta como ejemplo claro aquella situación en la que los testigos, que son incapaces de describir a la persona que vieron, sí pueden, en cambio, ayudar al policía que se dedica a hacer el retrato robot identificando qué características son aquellas que hacen que se parezca o no a la persona que vieron. Se puede dar el caso de que tengamos conocimiento de algo en un nivel determinado y que este mismo conocimiento no esté disponible para nuestra competencia lingüística.

Para alcanzar nuestro objetivo, sería conveniente trazar, a partir de este punto, algunas distinciones:

1) Cuando experimentamos lo indecible o lo inefable en nuestra vida, puede ser que lo que permanezca más allá de la competencia lingüística de una persona sea, sin embargo, verbalizado por otra (Dienske, 1987); tal vez por alguien que tenga una particular habilidad desarrollada para escribir. En efecto, a veces nos sorprendemos cuando alguien es capaz de expresar lo que nosotros quisiéramos decir, pero para lo cual no podíamos encontrar las palabras adecuadas. Es precisamente por este motivo, también, por lo que el proceso de investigación-escritura requiere que nosotros, en algunas ocasiones, «pidamos prestadas» las palabras de otro, puesto que esta otra persona es capaz, o lo ha sido, de describir una experiencia de una forma, con una sinceridad, sensibilidad o autenticidad, por ejemplo, que está fuera del alcance de nuestra capacidad. A veces este otro indi-

viduo puede ser un poeta reconocido, un filósofo, un novelista o una persona con un determinado talento verbal; otras veces esta misma u otra persona es miembro de un grupo que tiene acceso a determinadas experiencias que son únicas por motivos de tipo cultural, generacional, social, profesional o de género, como puede ser el caso de los niños, los enfermos, los pobres, las prostitutas, los atletas, las mujeres, los homosexuales, los padres, etc.

2) La experiencia de algo que parece inefable, dentro del contexto de un tipo de discurso, puede ser expresable por medio de otra forma de discurso. Por ejemplo, a las ciencias conductistas les resulta bastante difícil explicar, de forma satisfactoria, la experiencia del amor, el lenguaje de la poesía, la música y las bellas artes, pero en cambio destacan por su gran capacidad para retratarlos y, así, tratar de transmitirlos. Naturalmente, hay que reconocer que los objetivos epistemológicos del discurso de las ciencias conductistas difieren de los del discurso estético. Dicho de otro modo, la noción misma de verdad tiene distintos significados en las diversas comunidades lingüísticas (Gadamer, 1975). Para las ciencias humanas, resulta importante reconocer que se puede reflexionar fenomenológicamente sobre la experiencia de la verdad posibilitada mediante el lenguaje del arte, como puede ser, por ejemplo, el de la poesía, la narrativa, la pintura, la música o el cine y, por lo tanto, se puede trasladar a nuestra disciplina para prestar ayuda a los textos fenomenológicos.

3) Lo que parece indecible o inefable en un momento dado, tal vez se puede expresar en palabras, aunque quizás de un modo incompleto. En efecto, esto es lo que suele pasar. Cuando nos orientamos hacia un determinado concepto nos sorprendemos a nosotros mismos sobre lo que podemos expresar en palabras e incluso nos preguntamos: ¿yo he dicho esto? En conversaciones con un amigo o a última hora en la oficina, o en el coche cuando volvemos a casa, nos descubrimos diciendo, escribiendo o pensando algo con una elocuencia que nos sorprende. Una parte considerable de los textos escritos surge de este modo. El poeta Rilke describía cómo la experiencia vivida, la memoria, el tiempo y la reflexión se encuentran implicados en la escritura de un buen poema:

> Hay que tener recuerdos [...] y, aun así, no será suficiente tener sólo recuerdos. Hay que ser capaz de olvidarlos cuando son muchos y hay que tener gran paciencia para esperar a que vuelvan. Porque todavía no son los recuerdos en sí. No hasta que se hayan convertido en sangre en nuestro interior, en mirada y en gesto, en anónimos habitantes de nosotros, hasta tal punto que nunca más se puedan distinguir ni separar de nuestro ser; hasta entonces no sucederá que a una hora intempestiva surja de entre ellos la primera palabra de un verso y éste, a su vez, nazca de ellos. (En Mood, 1975, p. 94)

Si bien resulta obvio que, como proyecto, el discurso en ciencias humanas no es lo mismo que la poesía, no es totalmente erróneo decir que la investigación o la escritura fenomenológica requiere también de un alto nivel de reflexión, una armonización con la experiencia vivida y cierta paciencia o compromiso temporal.

En tercer lugar, se encuentra el «silencio ontológico», el silencio del Ser o de la Vida misma. En el silencio ontológico nos damos cuenta de que nuestro dilema fundamental siempre vuelve al silencio, incluso, o tal vez sobre todo, después del más ilustrativo de los discursos, las lecturas o las conversaciones. Es, en efecto, en esos momentos en que logramos un conocimiento mayor y más satisfactorio o una experiencia significativa, como cuando experimentamos también la sensación «muda» de un silencio que llena y, aun así, nos sentimos llenos de ansia y plenitud. Bollnow (1982) lo describe como el silencio gratificante de estar en presencia de la verdad.

La anécdota como instrumento metodológico

Un instrumento retórico habitual en la escritura fenomenológica es el uso de la anécdota o de la historia. «Historia» significa narración, algo descrito de forma narrativa. Por una parte, toda ciencia humana tiene una cualidad narrativa, podríamos decir, incluso más que un carácter cuantitativo abstracto, y la historia, como forma de narración, se ha convertido en un método popular para presentar aspectos de la investigación cualitativa o de ciencias humanas. Aquí nos gustaría centrarnos en una forma específica de historia: la anécdota. Las anécdotas son un tipo de historia especial; por ejemplo, cuando Langeveld (1984) quiere explicar la importancia de un determinado acontecimiento en la vida de un niño, narra la historia de una niñita que ofrece a su hermanito una pluma minúscula: «La niña de cuatro años se acerca a su madre, que está ocupada con su bebé recién nacido, con su *tesoro* en las manos. Es una pluma pequeña de gorrión. Es para el hermanito, porque todavía es tan pequeño [...]. ¡Eso sí que es un auténtico regalo!», dice Langeveld (p. 218). Y utiliza esta anécdota para distinguir entre un obsequio y un regalo. Un obsequio es algo que damos a alguien cuando se casa o como cumplimiento de una obligación o una deuda. En francés se dice que los pequeños obsequios mantienen la amistad; una frase sobre la que Langeveld muestra que, en el caso de los regalos, se le puede dar la vuelta: «Un obsequio puede consolidar una amistad, pero el amor y la amistad hacen posibles los regalos, incluso los más pequeños [...]. Así pues, la pluma de la niña es pequeña, ¿y qué importancia tiene que lo sea?, ¿acaso no es el hermano también muy pequeño? ¡Qué pluma tan suave y delicada! Esto hace que su poseedor sea casi igual de delicado y suave». (p. 218). Por lo tanto, según continúa Langeveld, cuando una persona le da un obsequio a otra, en realidad le está dando algo

que ha sido comprado en alguna tienda, y a menudo es simplemente una sugerencia del vendedor; pero quien da un regalo, no un simple obsequio, se entrega a su vez a sí mismo. Él o ella «constituyen» el regalo por sí mismo.

Aquí tenemos otro ejemplo: en su introducción a *Person and World*, van den Berg explica la anécdota de un nativo de las selvas malayas (van den Berg y Linschoten, 1953). Para conocer qué impresión tendría de una ciudad moderna y grande un habitante de la selva, se abandonó a este hombre inesperadamente y sin más explicaciones en medio de la gran ciudad de Singapur. Lo acompañaron por las ajetreadas calles para proporcionarle muchas posibilidades de observar todo lo que una metrópolis podía ofrecerle. Cuando al final del viaje se le preguntó qué fue lo que más le había sorprendido, no habló, como se podría esperar, de las calles asfaltadas, de las casas de ladrillo, de los edificios de cemento, de los coches, de los tranvías o de los trenes. En lugar de todo eso, lo que mencionó es lo mucho que le había sorprendido que una persona pudiera cargar tantos plátanos a la vez. Al parecer, había visto a un vendedor callejero que transportaba sus racimos de bananas en un carrito que empujaba manualmente. «Del resto, el nativo no había visto apenas nada», dice van den Berg (1953, p. 5). Una persona que vive en la selva participa en un diálogo con los objetos propios de su mundo, lo cual le permite ver las cosas de un modo que posiblemente nosotros no podríamos compartir. El nativo mantiene una conversación distinta con las cosas. Cada nuevo objeto que ve aparecer ante sus ojos constituye una forma que adquiere un determinado papel en la conversación. Cualquier objeto que no pueda adoptar tal modalidad no puede entrar de forma plena en una relación conversacional. El objeto no le habla, no se establece comunicación entre ellos y, por lo tanto, no puede ser visto, dice van den Berg. De este modo el autor utiliza, entre otras cosas, la anécdota como un instrumento para hacer comprensible el fenómeno de la «relación conversacional» que todo ser humano mantiene con su mundo. Lo que van den Berg quiere mostrar a modo de anécdota y explicación fenomenológica es que el ser humano no sólo participa en una determinada relación conversacional con el mundo, sino que el ser humano «constituye» realmente esta relación.

Las anécdotas, en el sentido en que tienen lugar en los textos fenomenológicos, por ejemplo de Sartre, Marcel, Merleau-Ponty y otros, no deben entenderse como «simples» ilustraciones para «aligerar» o «hacer más fácilmente digerible» un texto difícil o aburrido. La anécdota puede entenderse como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa.

Al definir la palabra «anécdota» el Webster's dice que se trata «normalmente de una narración corta de un incidente interesante, divertido o biográfico». Y el Diccionario Oxford define la anécdota como «narraciones o detalles de una historia. secretos, privados o hasta ese momento no hechos públicos». Habla de la narración de un incidente o acontecimiento como de algo que «es en sí mismo intere-

sante o sorprendente». El término deriva del griego y significaba «cosas no hechas públicas», «algo no divulgado». Y, efectivamente, primero Cicerón, y más tarde también los renacentistas, solían describir algunos de sus manuscritos no publicados como anécdotas, como «cosas no divulgadas». Las anécdotas son productos sociales; en la vida cotidiana la anécdota suele empezar su curso como parte de una tradición oral. A menudo, se trata en su origen de un fragmento de la biografía de algún personaje famoso o reconocido. Así, Samuel Johnson describió la anécdota como «un incidente biográfico; un pasaje minúsculo de la vida privada». Los biógrafos e historiadores valoran las anécdotas por su potencial para descubrir el verdadero carácter de personas o épocas que podrían ser difíciles de aprehender de cualquier otro modo (Fadiman, 1985, p. xxi).

Pero a menudo, la anécdota estaba conformada por información privilegiada, material que por cuestiones de discreción no se registraba por escrito. A veces, la anécdota se usaba para caracterizar el modo de pensar o un estilo o figura a la que realmente era muy difícil aproximarse o acceder de una forma más directa. Éste es un rasgo epistemológico interesante de la anécdota: si no podemos percibir la esencia de un asunto en su totalidad, pero seguimos observándolo desde fuera, por así decirlo, nos bastará con una historia o un fragmento anecdótico (Verhoeven, 1987).

Existe una divertida anécdota sobre Edmund Husserl, quien en sus voluminosos textos sobre fenomenología rebate categóricamente cualquier objeción imaginable a su sistema filosófico. Una vez, siendo un chiquillo, Husserl quería tener un cuchillo bien afilado y para ello lo afilaba continuamente; tanto lo afiló que, al final, se quedó sin cuchillo (de Boer, 1980, p. 10). La anécdota demuestra claramente el carácter perfeccionista de Husserl. Él estaba acostumbrado a reflexionar con bolígrafo y papel; su investigación fenomenológica era verdaderamente una tarea textual: revisaba, rescribía y editaba interminablemente sus textos fundamentales. Y después de su muerte se descubrió una colección sorprendente de cuarenta mil páginas escritas, todas en taquigrafía.

Un ejemplo interesante de la importancia de las anécdotas, en el pensamiento en ciencias humanas, se refiere a la doctrina o filosofía de Diógenes Laercio, también llamado «el cínico» o «el perro» o «un Sócrates vuelto loco» (Heráclito y Diógenes, 1979, p. 35). No hay textos auténticos de este pensador que, en cualquier caso, consideraba el hecho de vivir más importante que el de escribir. Lo único que hay disponible son anécdotas. Cuenta la leyenda que el joven Alejandro Magno fue un día a visitar al filósofo Diógenes, del cual había oído historias muy extrañas. Se presentó ante el filósofo cuando éste descansaba al sol.

Alejandro: Soy Alejandro Magno.
Diógenes: Soy Diógenes, el perro.
Alejandro: ¿El perro?

Diógenes: Me arrimo al amable, ladro al avaricioso y muerdo a los que me atacan.
Alejandro: ¿Qué puedo hacer por ti?
Diógenes: Apártate, pues me quitas la luz. (p. 30)

Si bien Alejandro quería mostrar su benevolencia y generosidad al pensador, éste le enseñó que conocía demasiado bien la naturaleza de las tentaciones mundanas, pero en lugar de teorizar y quedarse atrapado por la esfera adictiva de la abstracción filosófica, Diógenes «mostró» su argumento con un gesto verbal: «apártate, que me quitas la luz». Mediante esta demostración pantomímica, Diógenes muestra de forma más efectiva cómo con un discurso teórico el filósofo se libera del político. Fue la primera persona lo suficientemente libre para poder poner al poderoso Alejandro en su lugar. La respuesta de Diógenes no sólo hacía caso omiso del deseo de poder, sino también del abrumador poder del deseo (Sloterdijk, 1983, p. 265). Y, así, este filósofo humilde y miserable demostró ser más poderoso y autónomo que el temido Alejandro Magno, que recorrió todo el camino hasta las frontetas de la India para satisfacer su necesidad de podet. ¿Acaso reconoció Alejandro la sensación de superioridad de la vida moral del cínico? En historia, se cuenta que Alejandro dijo una vez: «Si no fuera Alejandro, sería Diógenes» (Heráclito y Diógenes, 1979, p. 36). Diógenes y Alejandro Magno murieron el mismo día, un hecho al que algunos han atribuido un significado supersticioso.

Así, pues, Diógenes se dispuso a enseñar a sus conciudadanos con su método de no pronunciar discursos o escribir libros, sino mediante el ejercicio pantomímico y el ejemplo de la vida misma. Una especie de teatro de la calle, como podríamos decir ahora. Sloterdijk (1983) sostiene que la aureola de anécdotas que rodea la figura de Diógenes sirve realmente para clarificar más sus enseñanzas de lo que podría haber hecho cualquier escrito. Y, aun así, la razón de que la filosofía de Diógenes no haya sido más influyente también puede encontrar su origen en el hecho de que «sólo» se han conservado anécdotas. Por otra parte, las anécdotas no han gozado de demasiada consideración en los textos académicos, puesto que, al contrario que los relatos históricos, descansan sobre hechos de evidencia dudosa. La turbia reputación de la anécdota puede derivar del historiador bizantino del siglo VI Procopius, que llamó a su escandaloso relato póstumo sobre el emperador Justiniano *Anecdota* o *Historia Arcana* (historia secreta).

También en nuestra vida cotidiana las anécdotas suelen provocar reacciones negativas. Por ejemplo, seguramente habremos oído a alguien decir que no hay que fiarse de algo que nos cuenten si «tan sólo se basa en indicios anecdóticos». Con esta sentencia lo que se trata de decir es que la evidencia que «tan sólo es anecdótica» no puede proporcionar un argumento creíble. Por supuesto, resulta completamente erróneo generalizar a partir de un caso sobre la base de un indicio meramente anecdótico, pero no debemos olvidar que la generalización empírica no es el objetivo de la investigación fenomenológica. La cuestión, que los críticos de la

anécdota olvidan, es que la anécdota debe valorarse por razones distintas de las meras empiricofácticas o historicofácticas.

Un relato histórico describe algo que ha sucedido en el pasado, pero una anécdota es más bien como una narración poética que describe una verdad universal. Lo que Aristóteles dice sobre la épica poética de su tiempo puede aplicarse también a la narración anecdótica de nuestra época:

> La función del poeta consiste en describir, no lo que ya ha ocurrido, sino un tipo de situación que podría suceder, es decir, lo que es posible, puesto que también es probable o necesario [...] por todo esto la poesía resulta ser algo más filosófico y de una importancia mayor que la historia, ya que sus afirmaciones tienen una naturaleza más bien universal, mientras que las de la historia son singulares. (*Poética*, 2000).

Las anécdotas pueden tener una gran variedad de funciones (*véase* Verhoeven, 1987, para consultar algunas distinciones; *véase* también Fadiman, 1985), pero las que son significativas para el discurso en ciencias humanas incluyen las siguientes características:

1) «Las anécdotas forman un contrapeso concreto al pensamiento teórico abstracto.» El objeto de la descripción fenomenológica no consiste en desarrollar abstracciones teóricas que se distancien de la realidad concreta de la experiencia vivida, sino que lo que pretende la fenomenología es penetrar en las capas de significado de lo concreto labrando y roturando el suelo de la existencia cotidiana. La anécdota representa, tan sólo, uno de los instrumentos para poner al descubierto los significados ocultos.

2) «Las anécdotas manifiestan cierto desdén por el discurso alienado y alienante de los teóricos que tienen dificultades para mostrar cómo se relacionan la vida y las proposiciones teóricas.» Así pues, las anécdotas poseen cierto impulso pragmático. Nos obligan a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión. En esta conexión, Fadiman (1985, p. xxi) advierte que la anécdota ha actuado de instrumento nivelador, que humaniza, democratiza y actúa como contrapeso al encomio.

3) «Las anécdotas pueden dar cuenta de ciertas enseñanzas o doctrinas que nunca fueron escritas.» Sócrates y Diógenes son ejemplos de grandes pensadores cuyas anécdotas sobre su vida forman, a la vez, tanto sus biografías como la esencia de sus enseñanzas. Este fenómeno histórico también muestra el gran potencial y el poder generalmente desconocido de la anécdota en el discurso de ciencias humanas. Los *Diálogos* de Platón son una colección de anécdotas sobre Sócrates, el filósofo. Se distingue claramente de la gran cantidad de textos filosóficos que los han seguido a

lo largo del tiempo. Desde un punto de vista metodológico, los textos de Platón son reflexiones indirectas sobre experiencias humanas fundamentales, como la amistad (*Lisis*), el amor (*Fedro*, *El banquete*), la virtud de la enseñanza (*Menón*), entre otros.

4) «Las anécdotas se pueden considerar, al mismo tiempo, demostraciones concretas de sabiduría, conocimiento sensible y verdad proverbial.» Las figuras clásicas consideraban sus anécdotas como condensaciones narrativas de verdades, por lo general, reconocidas (Fadiman, 1985, p. xxi). Por ejemplo, la anécdota de la cueva en la *República* de Platón se ofrece como una alegoría o historia posible. Los relatos de Platón se presentan no como verdades fácticas en el sentido empírico o histórico, sino, en palabras del mismo Platón, como «historias probables». Por su carácter anecdótico podemos llegar a ver lo que es posible y lo que no es posible en el mundo en que vivimos (Cairns, 1971, p. xv).

5) «Las anécdotas relativas a un determinado acontecimiento o incidente pueden adquirir una significación de carácter ejemplar.» Puesto que la anécdota es concreta y se extrae de la vida misma, dicho esto en un sentido ficticio o real, puede presentarse como un ejemplo o recomendación para actuar o para ver las cosas de una determinada manera. En la vida cotidiana es posible contar una anécdota como una respuesta con tacto, es decir, como un mensaje que intenta que el receptor de la anécdota sienta o perciba una determinada verdad que sería difícil de expresar en un lenguaje más transparente.

Lo que a menudo no se ve es que la narración anecdótica, a modo de historia, es una forma efectiva de tratar con ciertos tipos de conocimiento. Las palabras «narración» o «narrar» derivan del latín *gnoscere*, *noscere*, es decir, «conocer». Narrar es explicar algo de forma narrativa o bien en forma de historia. Resulta paradójico que la narración anecdótica explique algo «particular» si bien quiere referirse a algo «general» o «universal». Y lo mismo sucede en el sentido contrario: de la mano de la anécdota ponemos a prueba la validez de verdades o conocimientos fundamentales en el mundo eventual de la experiencia cotidiana. Y, así, se puede decir que la anécdota comparte una característica epistemológica o metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, que también actúan en esa tensión entre la particularidad y la universalidad.

El valor de la narración anecdótica

D'Israeli describía las anécdotas como «noticias minúsculas de la naturaleza y el aprendizaje humano» (en Fadiman, 1985). Las anécdotas nos pueden enseñar. El

uso de la historia o del material anecdótico, en la escritura fenomenológica, no es meramente un adorno literario. Las historias mismas constituyen ejemplos o temas de la teorización práctica. Las narraciones anecdóticas, o historias, son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como material de casos vivenciales sobre los cuales es posible llevar a cabo una reflexión pedagógica. Si habláramos desde el punto de vista de la metodología, veríamos cuán importante es la historia, porque permite al texto, de ciencias humanas, adquirir un carácter narrativo que por lo general es propio de la historia. Se crea una forma textual híbrida, que tanto combina el poder del discurso filosófico o sistemático con el poder del lenguaje poético o literario. La anécdota particulariza la tendencia a la abstracción del discurso teórico, es decir, que nos capacita para involucrarnos, de un modo prerreflexivo, en la experiencia concreta vivida, mientras, al mismo tiempo, nos invita, paradójicamente, a sumergirnos en uno de esos momentos reflexivos ante los significados inherentes a la propia experiencia. El rasgo importante del discurso anecdótico y también del fenomenológico es que simultáneamente nos atrae pero, a la vez, nos obliga a reflexionar.

La significación de la narración anecdótica, en la investigación y en la escritura fenomenológica, (*véase* Rosen, 1986) reside en las distintas ramas de su potencial:

1) de «atraernos»: una historia capta nuestra atención voluntaria;
2) de «hacernos reflexionar»: una historia tiende a invitarnos a una búsqueda reflexiva de significado;
3) de «implicarnos personalmente»: tendemos a buscar de forma activa el significado de quien cuenta la historia a través de nuestra escritura;
4) de «medir el propio sentido interpretativo»: la respuesta que tenemos ante una historia representa la medida de nuestra propia capacidad en toda su profundidad para otorgar sentido interpretativo a las cosas.

Para concluir podemos decir que, el hecho de encajar la narración anecdótica en un discurso textual más formal, si se hace bien, creará una tensión entre las fuerzas de atracción prerreflexivas y reflexivas del lenguaje.

Variar los ejemplos

En sus clases, el fenomenólogo holandés Buytendijk describió una vez la fenomenología como «la ciencia de los ejemplos». Con esta expresión se refería al carácter icónico del conocimiento fenomenológico. Un estudio fenomenológico no describe la naturaleza de un fenómeno en el mismo sentido que lo hace, por ejem-

plo, un etnógrafo cuando describe una determinada cultura. Cuando un etnógrafo describe la cultura de un centro para adolescentes o de una guardería, se espera que la descripción muestre cierto grado de validación de la realidad, por la forma en que esta particular cultura juvenil o ese particular entorno de atención infantil es experimentado por los jóvenes o por los niños. En cambio, la investigación fenomenológica, tal como se ha descrito en este texto, pretende elucidar los rasgos fenomenológicamente estructutales de un fenómeno que ayudan a hacer visible, por así decirlo, aquello que constituye su naturaleza o esencia. En otras palabras, toda descripción fenomenológica consiste, en cierto sentido, sólo en un ejemplo; en un icono que señala hacia «aquello» que intentamos describir. Una descripción fenomenológica describe el hecho original del cual la descripción representa sólo un ejemplo. Para decirlo de otra manera, una descripción fenomenológica corresponde a un ejemplo compuesto de ejemplos. Si la descripción tiene fuerza fenomenológica, adquiere cierta transparencia, es decir, nos permite «ver» la significación más profunda o las estructuras de significado de la experiencia vivida que describe. Entonces nos preguntamos ¿cómo se logra tal transparencia? La respuesta es sencilla: en función de la adecuación de los temas que hayamos identificado y de la capacidad de reflexión que hayamos logrado reunir al elaborar descripciones notables: por ejemplo, si somos sensibles, o no, al «tono» evocativo del lenguaje en el que redactamos las descripciones. Una descripción tiene fuerza si nos hace revivir nuestra experiencia básica del fenómeno que describe, de tal manera que compartimos los cimientos más fundamentales de la experiencia. Variar los ejemplos constituye la fórmula idónea para tratar los temas fenomenológicos de un fenómeno determinado, de manera que se vean los aspectos «invariables» de dicho fenómeno.

En ocasiones, este método de variar los ejemplos se utiliza para mostrar que los fenómenos son distintos; por ejemplo, ¿hasta qué punto, la «esperanza pedagógica» se distingue de otros tipos de esperanza? En este caso, podemos variar el ejemplo atendiendo al tipo de significado de «esperanza» que se ve implicado en el lenguaje de la docencia. Al hacerlo, lograremos una visión momentánea del significado fenomenológico de la experiencia de la citada, la «esperanza pedagógica». En los próximos párrafos ilustraremos estos distintos aspectos de la esperanza centrándonos por un momento en los «objetivos conductistas» modernos, o bien en la «gestión por objetivos», a partir de los cuales los teóricos educativos y los gestores de centros de enseñanza intentan definir la competencia docente.

¿Qué podemos hacer con el lenguaje de la enseñanza para que, de este modo, se ponga a disposición de los profesores? Aquí reside la ironía de una profunda contradicción: el lenguaje por medio del cual se anima a los profesores a interpretarse a sí mismos y a reflexionar sobre su vida con los niños se encuentra absolutamente imbuido por la esperanza y aun así se constituye, casi de forma exclusiva, en un

lenguaje basado en el «hacer», que carece, a su vez, del «ser». No sabemos de qué forma hablar sobre nuestro modo de estar con los niños, de ese hecho que consiste en estar siempre presentes y cargados con esperanza para ellos. El lenguaje de los objetivos, las aspiraciones, las expectativas del profesor, los resultados de aprendizaje previstos, las metas o los fines en mente constituyen, por sí mismos, un lenguaje de la esperanza, del cual se ha purgado sistemáticamente hasta la misma esperanza. El lenguaje de las aspiraciones y de los objetivos, por lo tanto, resulta un lenguaje de esperanza desesperanzada. ¿En qué se diferencia «tener objetivos mesurables» de «tener esperanza»? Las expectativas y anticipaciones del profesor asociadas con determinadas aspiraciones y objetivos se distinguen de tener esperanza para nuestros hijos, gracias a que las primeras degeneran fácil y rápidamente en deseos, voluntades, certezas o predicciones. En nuestra labor como profesores siempre intentamos cerrarnos a las posibilidades que residen fuera del campo de visión, directo o indirecto, de las expectativas. Esperar es creer en posibilidades. Por lo tanto, la esperanza refuerza y construye. Por otro lado, la fenomenología de objetivos educativos específicos o de metas más generales debe implicarse con el futuro del niño, al que enseñamos de manera que siempre podamos ver el pasado como presente, y el presente como el pasado. E inherente a este estado de vivir con niños se encuentra el peligro de tratar siempre el presente como si de una carga se tratara, como algo que se debe superar lo antes posible. Considero que no hay mucho más que decir sobre una vida así.

La cuestión no radica en el hecho de que el lenguaje curricular de las aspiraciones, los objetivos o las intenciones instructivas educacionales esté equivocado. Visto desde la perspectiva correcta, este lenguaje es una conveniencia administrativa. Los profesores siempre han planificado lo que debería formar parte de un curso, un seminario o una clase en particular. El problema se encuentra en el hecho de que en una época en la que las influencias administrativas y tecnológicas han penetrado en lo más hondo de nuestro mundo de la vida, los profesores, e incluso los padres, parecen haber olvidado un determinado tipo de conocimiento: lo que significa tener hijos, tener esperanza para los niños cuyo cuidado nos ha sido confiado. Recordar lo que, así, parece haberse olvidado es una especie de recordatorio de aquello que pertenece a la esencia del hecho de ser padre y de lo que pertenece a la esencia del hecho de ser profesor como *in loco parentis*.

El olvido nihilista de la esencia de nuestra existencia, en tanto que profesores, curiosamente da paso a cierta autodestrucción. Ello se hace evidente en un problema que se ha dado en llamar «el síndrome del profesor quemado o *burn-out*». Éste es el ejemplo moderno del eterno problema del nihilismo: los valores superiores están perdiendo su valor. Faltan los fines, decía Nietzsche; no hay respuesta a esta pregunta: «¿Con qué uso?». Y actualmente no se trata tanto de una pregunta nihilista, como de un anhelo, de una minimización de cualquier sugerencia que pudiera

ser causa de esperanza. El síndrome del profesor quemado no es necesariamente el síntoma de un esfuerzo excesivo o de tener demasiado trabajo. Es una situación en la que nos podemos encontrar cuando, como docentes, ya no sabemos por qué hacemos lo que hacemos. El profesor quemado no tiene esperanza en tanto que nadie puede hacernos creer que hay una respuesta al anhelo «¿Con qué uso?.» El único modo de que este síndrome pueda sobrellevarse es volviendo a recoger en nosotros el conocimiento de que la vida es soportable, pero no en el sentido de que podemos soportarla, como soportamos una carga que nos pesa, sino en el sentido de que sabemos que la vida está ahí para apoyarnos, como sucede en la vida habitada de esperanza. Podemos hacerlo, una vez más, si vemos al niño como niño, si damos vida y protección a nuestros hijos en lugar de impedir su desarrollo en medio de la retórica abstracta de nuestra teorización.

La escritura media en la reflexión y en la acción

En una cultura oral, o bien en una sociedad dominada por la oralidad, la fenomenología sería una disciplina prácticamente imposible. ¿Por qué? No sólo porque la fenomenología sea un determinado modo de reflexión realizado, en la mayoría de las ocasiones, por teóricos que escriben, sino porque además se requiere de una determinada forma de conciencia, esa que crea el acto mismo de la alfabetización, que consiste en leer y escribir. Ong (1982) sostenía que el hecho histórico y cultural de la alfabetización ha conducido a una conciencia transformada que, a su vez, ha creado cierta distancia y tensión entre el conocimiento y la experiencia, la reflexión y la acción. Así pues, cuando hablamos de «conocimiento sensible a la acción» nos orientamos hacia esta tensión. Un lugar donde esta misma tensión se experimenta de forma intensa radica en el acto de investigar en ciencias humanas mediante la escritura. Dicho de otro modo, lo que nos interesa ahora corresponde con un determinado modo de escribir; el acto consciente de escribir que se orienta, de forma pedagógica, hacia una noción que es característica, a su vez, de la experiencia vivida.

Escribir es nuestro método

¿Qué relación existe entre la investigación y la escritura? Cuando examinamos los primeros textos sobre ciencias humanas producidos por la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (*véase* Hintjes, 1981) y la tradición pedagógica de carácter más fenomenológico de Alemania y de los Países Bajos, podemos advertir que, en general, se omite la discusión sobre la relación entre investigación y escritura. Sucede lo mis-

mo en el caso de la literatura contemporánea sobre investigación específica en los campos de las ciencias sociales y humanas; la escritura como interés metodológico normalmente sólo se discute, si es que podemos decir que se discute, en relación con la escritura de informes de investigación y la publicación de artículos teóricos. Los educadores han escrito sobre el valor formativo de la lectura para el desarrollo de la alfabetización y la concienciación crítica (*véase*, por ejemplo, Freire, 1987). Pero la relación entre la investigación y la escritura se encuentra, sorprendentemente, muy poco entendida. Una exploración profunda de la epistemología y de la pedagogía de la escritura mostrará la importancia de esta relación.

En toda investigación, incluyendo la tradicional, ya sea de carácter un tanto experimental o, por el contrario, más positivista, siempre llega un momento en que el investigador necesita comunicar por escrito lo que ha estado haciendo. Cuando se habla del «informe de investigación», se hace referencia a aquellos casos en que se sugiere que existe una clara separación entre la actividad de la investigación y la actividad informacional en que la investigación se hace pública. También en la obra de varios investigadores contemporáneos, en el campo de las ciencias humanas, la escritura se concibe en gran medida como un proceso de información. En estas obras el objetivo es hacer de las ciencias humanas algo metodológicamente «riguroso», «sistemático» y «duro». En un marco así no hay lugar para pensar sobre la investigación misma, en tanto que práctica textual, o lo que es lo mismo, escritura poética. Pero el deseo de ser respetable en el sentido «científico» tradicional tendrá un precio. Y, a su vez, tendrá que ver con la calidad de las percepciones generadas a causa de la preocupación por la epistemología y el método. Barthes lo expresaba muy bien con una advertencia:

> Algunas personas hablan del método de forma avariciosa, es decir, con exigencia; lo que quieren en el trabajo es método; y para ellos nada parece lo bastante riguroso, lo bastante satisfactorio, lo bastante formal. Por esto, el Método se convierte en Ley [...] el hecho invariable radica en que un trabajo que proclama constantemente su voluntad metodológica resulta, en última instancia, estéril: todo el esfuerzo se ha puesto en el método, y no queda nada para la escritura; el investigador insiste en que su texto tendrá carácter metodológico, pero, en realidad, ese texto nunca llega: por lo tanto, no hay un método más seguro que el propio Método para matar una parte de la investigación y mandarla a formar parte de la gran montaña de trabajos descartados porque los proyectos han sido abandonados. (Barthes, 1986, p. 138)

Otros investigadores han otorgado mayor relevancia a la naturaleza textual del estudio fenomenológico, pero ni siquiera ellos han tratado directamente la relación entre la reflexión fenomenológica y el proceso de escritura. Sin embargo, para las ciencias humanas, y específicamente para el trabajo fenomenológico herme-

néutico, la escritura se fusiona con la actividad investigativa y la reflexión. Podríamos aducir que, incluso para la investigación tradicional en ciencias sociales, la actitud cognitiva necesaria para llevar a cabo una investigación se encuentra muy relacionada con el propio estilo cognitivo de la escritura.

La escritura fija el pensamiento sobre papel. Externaliza lo que en cierto sentido es interno; nos distancia de la implicación recientemente vivida con los elementos de nuestro mundo. Cuando miramos el papel y vemos lo que hemos escrito, nuestro pensamiento hecho objeto nos devuelve la mirada. Así pues, la escritura crea la actitud cognitiva reflexiva que generalmente caracteriza la actitud teórica en las ciencias sociales. El objeto de la investigación en ciencias humanas es en esencia un proyecto lingüístico: lograr que algún aspecto de nuestro mundo vivido, de nuestra experiencia vivida, sea comprensible e inteligible de un modo reflexivo. Los investigadores reconocen esta naturaleza lingüística de la investigación en su lema imperativo: «¡Escribe!» Pero escribir, para un investigador en ciencias humanas, no consiste únicamente en una actividad complementaria. El imperativo de escribir, como Barthes explica, «pretende devolver a la *investigación* su condición epistemológica: busque lo que busque, no debe olvidar su naturaleza lingüística, y esto es lo que en definitiva hace inevitable un encuentro con la escritura» (Barthes, 1986, p. 316).

Para Barthes, no es que la investigación simplemente «implique» escribir: la investigación es el trabajo de escribir; escribir constituye su verdadera esencia (1986, p. 316). En el campo de las ciencias humanas, si una investigación no ha sido escrita, no ha entendido su cometido fundamental. Para teóricos como Husserl, Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty, las actividades de la investigación y de la reflexión por un lado, y de la lectura y la escritura, por otro, son, en realidad, muy poco distinguibles y separables entre sí. Cuando se consultan los archivos de Husserl en la Universidad de Lovaina, esta estrecha relación entre la investigación y la escritura se hace evidente en el valor simbólico que tiene la mesa de trabajo del autor, que ocupa un lugar destacado en la sala de archivo. Es en esta mesa de trabajo donde la fenomenología recibió su impulso fundamental.

Más que Husserl, Sartre fue un fenomenólogo que permaneció y actuó en medio del vaivén de la vida social y política de su tiempo. Pero a medida que el hecho de escribir iba siendo más difícil para Sartre, por la edad, el hecho de pensar también se le complicaba. «Todavía pienso», dijo un Sartre septuagenario (1977) en una entrevista, «pero como me es imposible escribir, en cierto modo he reprimido la actividad de pensar» (p. 5). Sartre a menudo hablaba de la dificultad que la pérdida de la visión le había supuesto, como lector y como autor. Es obvio que, para él, escribir no era simplemente un momento en la vida intelectual del pensador, sino que escribir constituía, en cierto modo, el centro de su vida. «El único sentido de mi vida era escribir», dijo. «Yo escribo lo que he estado pensando antes, pero el

momento esencial es el de la escritura» (p. 5). Con esta línea Sartre nos proporciona la definición más sucinta de su metodología. Escribir es el método. Y preguntar qué método siguen las ciencias humanas es preguntar por la naturaleza de la escritura. ¿Qué es escribir? ¿Cómo es la investigación escrita?, o bien. como ya hemos dicho antes, ¿cómo es el pensamiento?, ¿cómo es la reflexión? Ciertamente, escribir constituye una actividad productiva. El escritor produce un texto y, a la vez, produce más que ese texto. El escritor se produce a sí mismo. Como diría Sartre: «el escritor es el producto de su propio producto». Escribir es un tipo de creación, de moldeado de uno mismo. Escribir consiste en medir la profundidad de las cosas y, al mismo tiempo, lograr dar sentido a la propia profundidad.

Escribir es medir nuestra capacidad reflexiva

Escribir nos separa de lo que conocemos, pero nos une de un modo más estrecho con lo que conocemos

Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo conocemos lo que sabemos. Cuando nos comprometemos con el papel, nos vemos reflejados en el texto. Ahora lo tenemos delante. Intentamos leerlo como lo haría otra persona, pero en realidad eso es prácticamente imposible, porque no podemos evitar cargar las palabras con las intenciones de nuestro proyecto. Sin embargo, el texto dice menos de lo que queremos; no parece expresar lo que nosotros queremos, y nos decimos: «¿No podemos hacerlo mejor?», «¡esto no está bien!», «no lo estamos logrando», «¿por qué continuamos si no estamos llegando a ninguna parte?» «Debemos romperlo todo», «volvámoslo a intentar de ese otro modo». La escritura proporciona presencia y cuerpo al pensamiento y, mientras lo hace, nosotros dejamos de expresar lo que en otro sentido ya hemos expresado. Sin embargo, no es hasta que lo hemos escrito cuando conocemos realmente lo que sabíamos. Escribir separa al conocedor del conocido (*véase* Ong, 1982, sobre algunas de las distinciones que aparecen en este apartado), pero también nos permite reclamar este conocimiento y hacérnoslo propio de una forma nueva y más íntima. Escribir busca constantemente hacer externo lo que es, en cierto modo, interno. Logramos saber lo que conocemos en este proceso dialéctico de construir un texto. O lo que equivaldría a un cuerpo de conocimiento, y así aprender lo que somos capaces de decir, o lo que equivaldría a nuestro cuerpo conocedor. Es la dialéctica del interior y el exterior, de lo expresado y de lo no expresado, de la separación y de la reconciliación.

Escribir nos distancia del mundo de la vida, aunque también nos arrastra a acercarnos más al mundo de la vida

Escribir nos distancia de la experiencia vivida, pero al hacerlo nos permite descubrir las estructuras existenciales de la experiencia misma. Escribir crea una distancia, entre nosotros y el mundo, mediante la cual las subjetividades de la experiencia diaria se convierten en el objeto de nuestra conciencia reflexiva. El ámbito inmediato en el cual se desarrolla el escritor es el papel, el bolígrafo o el teclado, por un lado, y el lenguaje y las palabras, por otro. Ambas preocupaciones tienen un efecto alienante. El autor que escribe sobre la experiencia del hecho de ser padre debe, al menos de forma temporal, «soltar los hilos» que lo unen con el mundo. Todo padre/autor conoce las tensiones entre las exigencias de los dos papeles, aunque el objeto de interés en ambos casos sea el niño. Mientras que, por un lado, la escritura nos aleja de nuestra implicación inmediata con el niño, por el otro, nos permite crear un espacio para reflexionar de forma pedagógica sobre nuestra relación como padres con este niño para que podamos, a la vez, volver a él con un conocimiento más profundo del significado de ciertas realidades del mundo de la vida.

Escribir descontextualiza el pensamiento de la práctica, pero devuelve reflexión a la praxis

Escribir tiende a alejarnos de los detalles contextuales y a llevarnos hacia una esfera más universal. Cuando intentamos aprehender el significado de alguna experiencia vivida en un texto escrito, el texto, a su vez, asume una vida propia. De este modo, escribir nos coloca a una distancia de la inmediatez práctica de la vida vivida haciendo que nos olvidemos de su contexto. O más bien centra nuestra conciencia reflexiva dejando de lado los hechos casuales y las eventualidades que constituyen el contexto social, físico y biográfico de una situación particular. Pero a medida que podemos obtener, de este modo, una percepción más profunda de los significados inherentes a determinados aspectos aislados de la práctica, nos estamos preparando para poder discernir mejor el significado de nuevas experiencias vitales. Y, así, escribir de una forma reflexiva sobre la práctica de la vida posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir «acción reflexiva»: acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción.

Escribir abstrae nuestra experiencia del mundo, aunque concretiza también nuestra comprensión del mundo

Puesto que el lenguaje es, en sí mismo, abstracto, la escritura tiende a abstraerse de la experiencia que estamos intentando describir. Esta tendencia abstractiva es un problema para la investigación en ciencias humanas, puesto que su objetivo es precisamente «volver a las cosas mismas», lo que significa volver al mundo tal como se ha vivido: «a ese mundo que precede al conocimiento, del cual el conocimiento siempre *habla*, y en relación con el cual toda esquematización científica constituye, por sí misma, un lenguaje de signos abstracto y derivativo» (Merleau-Ponty, 1962, p. ix). Entonces, ¿cuál es la gran paradoja del lenguaje? Que siempre abstrae de la concreción del mundo, de cuya creación el lenguaje fue el primer responsable. Escribir intelectualiza. Reconocemos esta intelectualización en la imagen de Kien, el personaje erudito de Canetti, que se nos presenta profundamente alienado de la existencia real (Canetti, 1978). Y, sin embargo, la escritura, la verdadera escritura, puede concretizar la experiencia del mundo con más concisión de lo que parece, llevarnos a mayor profundidad, por extraño que parezca, que el mundo tal como se ha experimentado. El poder narrativo de la historia consiste en que, a veces, puede ser más atractivo, más conmovedor, más vibrante física y emocionalmente que la vida misma. La emoción textual, así como el conocimiento textual, pueden provocar el llanto en una persona que en otras circunstancias sería bastante dura, y con esto nos referimos al lector, pero también al autor, y proporcionarle un compromiso con el mundo entendido con mayor profundidad.

Escribir objetifica el pensamiento en algo impreso y, a la vez, subjetifica nuestro conocimiento de algo en lo que realmente nos involucramos

Por un lado, la inscripción, la escritura del texto «constituye», en sí misma, la investigación. Se escribe para hacer público, para hacer disponible conversacionalmente aquello con lo que vive el autor: una idea o bien una noción que se ha cuestionado. Por el otro, el texto, una vez finalizado y en circulación, constituye, a su vez, un testimonio, un vestigio de reflexiones expresadas. Y más que la escritura a mano, el texto impreso es un objeto. Lo sentimos así en la gran facilidad con la que podemos distanciarnos de nuestro texto una vez que se ha convertido en papel impreso. Así pues, hay un momento subjetificador y otro objetificador en la escritura y en la forma en que la palabra nos permite entender el mundo. La investigación es escritura por el simple hecho de colocar a la conciencia en posición de un posible enfrentamiento consigo misma, en una relación autorreflexiva. Por lo

tanto, podemos afirmar que escribir consiste en ejercer la autoconciencia. Escribir enfrenta lo interior contra lo exterior, el yo subjetivo contra el yo objetivo, lo ideal contra lo real.

Escribir ejercita la capacidad de ver

Escribir implica una reflexión textual en el sentido de separar y enfrentarnos con lo que sabemos, distanciándonos, al mismo tiempo, del mundo de la vida, descontextualizando nuestras preocupaciones reflexivas de la acción inmediata, abstrayendo y objetivando nuestros conocimientos vividos de nuestras implicaciones concretas (*véase* Ong, 1982) y todo para volvernos a unir con lo que ya sabemos, acercándonos más a las relaciones y situaciones vividas del mundo de la vida, convirtiendo la reflexión en una praxis con tacto, y concretizando y subjetificando nuestro conocimiento profundo en acción práctica. La escritura se ha denominado como una forma de acción práctica; es acción en el sentido de una práctica corpórea. El escritor ejercita su cuerpo para poder hacer, para poderse convertir en «autor» de algo. En cierto sentido, el texto es el producto de la acción práctica del escritor, pero escribir ejercita algo más que nuestras habilidades de redacción. Escribir ejercita y hace empíricamente demostrable nuestra capacidad de «ver». Escribir muestra que ahora podemos ver algo y a la vez muestra los límites o fronteras de nuestra capacidad de ver. Al escribir, el autor muestra de forma simbólica lo que es capaz de ver. Y, así, la práctica, en el mundo de la vida con los niños, nunca puede volver a ser la misma. Lo que yo escribo, como práctica «me preparaba» para una praxis consciente en el mundo de la vida. Ahora puedo ver cosas que no podía ver antes. Aunque puedo intentar cerrar los ojos, ignorar lo que he visto, en cierta manera mi existencia ahora se encuentra mediada por mi conocimiento. Y, puesto que somos lo que podemos «ver», «saber», «sentir» o bien «entender», ver representa ya en sí mismo una forma de praxis. Ver la importancia en una situación nos coloca en el acontecimiento, nos hace formar parte de él. Escribir, lo que se dice escribir de verdad, consiste en ser autor, es el ejercicio de la autoridad: el poder que, a su vez, es autor de nuestro existir personal y le da forma. Escribir nos ejercita en el sentido de que nos proporciona un conocimiento expresado que ahora podemos llevar a la acción o ejercitar en la representación de la vida diaria.

Escribir es mostrar algo

El texto fenomenológico tendrá éxito si nos deja ver aquello que trasluce, aquello que tiende a ocultarse. ¿Y cómo puede la investigación, en tanto que escritura, «de-

jamos ver»? La fenomenología tiene en cuenta nuestra propensión a confundir lo que decimos, es decir, nuestras palabras, con aquello de lo que hablamos, o sea, el *logos*. La escritura fenomenológica no se encuentra en las apasionantes palabras de un contador de historias ni en las caprichosas frases de aquel que tiene un instinto especial para escribir. Las palabras no constituyen el objeto. Y, sin embargo, es a nuestras palabras, el lenguaje, a lo que debemos aplicar nuestras habilidades y talentos fenomenológicos, porque es en las palabras y mediante ellas que aquello que trasluce, es decir, lo invisible, se torna visible.

El lenguaje de los textos en ciencias humanas descubre de un modo reflexivo, nos «muestra», cómo se sostiene un conocimiento fenomenológico y qué es saber las cosas de forma pedagógica. En otras palabras, la escritura pedagógica requiere una lectura sensible. No se lee poesía como si fuera un tratado matemático o un argumento lógico o, ni siquiera, un guión cinematográfico. La persona que lee poesía como si fuera un discurso en prosa se pierde la posibilidad de entender el poema en su sentido pleno. De forma análoga, la persona que no puede ver cómo el uso fenomenológico de las palabras se encuentra en función de las cosas descritas con las palabras, será incapaz de entender la descripción. El lector debe estar preparado para prestar atención, tanto a lo que se dice «en» las palabras como «a través» de ellas. Aunque un texto posee contenido literal o significado léxico, también existe un significado en su forma o estructura retórica. Determinados significados se expresan mejor mediante «cómo» el autor lo escribe, que en lo «que» escribe. El contenido puede ser visible en tanto que forma pero, por ese motivo, puede estar oculto en tanto que contenido, según Rosen (1969). De manera que la atención por la forma es también atención por el contenido. La fenomenología es como la poesía, en el sentido de que habla parcialmente a través del silencio: significa más de lo que dice de forma explícita.

La fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Así pues, leer o escribir fenomenológicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay entorno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo. Por este motivo, Brown (1966, p. 258) expone:

> El discurso señala más allá de sí mismo hacia el silencio, a la palabra dentro de la palabra, al lenguaje enterrado en el lenguaje, el lenguaje primordial, desde antes del Diluvio o la Torre de Babel; perdido y, aun así, a mano, perfecto para todo momento; presente en todas nuestras palabras, sin ser dicho. Escuchar de nuevo el lenguaje primordial es restaurar el significado pleno de las palabras.

Escribir es rescribir

Así pues, a pesar del carácter aparentemente instrumental o dividido en fases del enfoque presentado en este texto, la metodología de la fenomenología es más un carácter reflexivo cultivado con atención que una técnica. La fenomenología se ha denominado «método sin técnicas». Los «procedimientos» de esta metodología han sido reconocidos como proyecto de varios tipos de cuestionamientos, siempre orientados a permitir una interrogación rigurosa del fenómeno tal como se identifica en un primer momento y luego adaptado a la reformulación de una pregunta. La metodología de la fenomenología requiere de un ir y venir dialéctico entre estos varios niveles de cuestionamiento. Para poder hacer justicia a la plenitud y a la ambigüedad de la experiencia del mundo vivido, escribir puede convertirse en un proceso de rescritura complejo, como lo puede ser, por ejemplo, repensar, reflexionar, reconocer. Sartre describe cómo el hecho de escribir y de rescribir tienen como objetivo crear profundidad: construir capas sucesivas o múltiples de significado y, así, poner al descubierto ciertas verdades y, a la vez, retener un sentido de ambigüedad esencial. Esta escritura llena de profundidad no puede satisfacerse en una sola sesión. Más bien, el proceso de escribir y rescribir, incluso si incorporamos la revisión y la edición, recuerda más a la actividad artística de crear un objeto de arte, al que uno debe acercarse una y otra vez, ir y venir constantemente, de las partes al todo, para poder lograr finalmente una pieza que refleja, a menudo, la «firma» personal del autor.

Sartre denomina a este aspecto artesano del texto «estilo» (1977, pp. 5-9). Por supuesto que alude a algo más complejo que no es meramente la idiosincrasia artística o la convención estilística. Recordemos el uso que hacía Schleiermacher de la noción de «estilo» para referirse tanto al genio esencial de un texto como al carácter reflexivo del autor como productor del texto (1977, pp. 166-173). Escribir, trabajar en el estilo, requiere de ejercitar un tacto interpretativo, que en el sentido de estilo produce el cuerpo del texto pensado/escrito. Para Schleiermacher, «estilo» era una expresión del *Geist*, pero recordemos su significado: mente, cultura, espíritu, es decir, un fenómeno *geistig*. Las formulaciones fenomenológicas más modernas ven el estilo como la apariencia exterior del ser de la persona. Al escribir, el autor estiliza en forma textual la verdad a la que se ha dado significación en su contacto con el mundo (Merleau-Ponty, 1973, p. 59). «El estilo es lo que hace que toda significación sea posible», dice Merleau-Ponty (p. 58). Pero no deberíamos confundir el estilo con la mera técnica o el método, puesto que el estilo muestra y refleja lo que el autor es capaz de ver o mostrar en el modo en el que se orienta hacia el mundo o hacia el lenguaje. Es en esre momento bendecido en que el estilo se une al lenguaje para «crecer de repente con un significado que se desborda en la otra persona cuando el acto, bien de hablar, bien de escribir, los une en un único todo» (Merleau-Ponty, 1964b, p. 235).

Escribir significa crear relaciones significativas, y el patrón de relaciones significativas se condensa en un todo discursivo al que podríamos llamar «teoría». Luego, entonces, podríamos afirmar que, escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, en texto. El lenguaje es un interés esencial en la investigación fenomenológica porque la escritura sensible-reflexiva constituye la actividad misma de hacer fenomenología. Escribir y rescribir es lo importante. Los fenomenólogos han comentado el carácter reflexivo de la escritura. Escribir es una actividad reflexiva que implica la totalidad de nuestro ser físico y mental. Escribir significa escribirme a mí mismo, no en un sentido narcisista, sino en un sentido colectivo profundo. Escribir fenomenológicamente es el esfuerzo infatigable de ser autor de una percepción sensible del ser uno mismo, de lo que es nuestro autor, de lo que hace posible que nosotros seamos y hablemos como padres y profesores, etc. Como aspecto de la metodología de la fenomenología, la experiencia de recordar ha sido descrita como una forma de rememorar (Heidegger, 1968), una reunión de los tipos de conocimiento que pertenecen al ser. Ésta es la búsqueda de la diferencia ontológica; es una búsqueda del conocimiento del *logos* que nos permite ser madres y padres. Y aquí reside una responsabilidad para la fenomenología. Este pensamiento rememorativo necesita ser llevado al discurso, como lo que sucede en el texto poético del vate que da forma a un discurso auténtico. Rilke denominó a este pensamiento una especie de «recuerdo de sangre» (en Mood, 1975, p. 94), un término apropiado puesto que, para nosotros, padres y profesores, el recuerdo de sangre implica un reconocimiento del recuerdo de que los niños son, de hecho, de nuestra sangre; un reconocimiento de que, como una promesa, se llena de carácter incondicional, un reconocimiento que es atención al signo de una presencia. Y experimentamos la encarnación de esta presencia en el «nosotros» del cual nuestra esperanza en este niño deriva su significado, es decir, una unión cuya indestructibilidad proclamamos.

Capítulo 6

Mantener una relación firme y orientada

La relación entre la investigación/escritura y la pedagogía

Pocos teóricos educacionales han desarrollado la cuestión de cómo aplicar la medición de la pedagogía a la norma del propio trabajo. No ser sensible a la pedagogía podría considerarse como habitar en un estado de media vida de la teoría y la investigación educacional moderna, que a su vez ha olvidado su vocación original, que dice que toda teoría e investigación han sido pensadas para orientarnos hacia la pedagogía en nuestras relaciones con los niños. En este capítulo, se examinará la relación entre investigación y vocación, entre teoría y vida, sin olvidar, naturalmente, que en el proceso de este examen se planteará constantemente la pregunta sobre el significado de la pedagogía del hecho de ser padres y de ser profesores.

La teoría e investigación educacional moderna parece sufrir tres problemas principales: 1) confundir la teorización pedagógica con otras formas de discurso basado en la disciplina; 2) tender a la abstracción y, de este modo, perder el contacto con el mundo de la vida de vivir con los niños, y 3) la incapacidad para ver la erosión general del significado pedagógico del mundo de la vida.

1) La investigación educacional es notoriamente ecléctica. Toma prestados, con absoluta libertad, el lenguaje y las técnicas de otras disciplinas, pero la conexión de la investigación con la pedagogía puede convertirse en algo tenue. Por ejemplo, el impulso moderno de la investigación etnográfica en la educación ha producido numerosos estudios sobre las vidas de los niños, y también de los educadores que desempeñan un papel destacado en sus vidas: los niños en las aulas, en los parques, en los vecindarios, adolescentes en centros comerciales, profesores en diversos escenarios, etc. Pero lo que se nos ofrece, sobre la base de estos estudios, son textos sobre las vidas de los niños, los profesores, los administradores, entre otros profesionales, que nos distancian y apartan de aquellas vidas en lugar de acercarlas al campo de visión de nuestro interés por los niños, en nuestro papel, por ejemplo, de profesores, padres o de administradores educativos, entre otros.

¿Por qué este miedo a la pedagogía? Seguramente los investigadores en educación objetarán que una cosa es intentar entender la experiencia del niño y otra muy distinta actuar de forma pedagógica hacia esta comprensión. Pero deberíamos cuestionarnos: ¿es posible observar a un niño de cerca y ver su experiencia de un modo puro? Fuera de nuestra relación con este niño, ¿es posible describirlo a él y su mundo de la vida, de una forma que sea desinteresada y que carezca de orientación? Sería difícil de imaginar. Siempre parecerá que la descripción responde a algún interés determinado, y este interés define la relación en la que yo me posiciono con respecto a este o a estos niños. Por ejemplo, el interés de un adulto por un niño podría resultar de la visión biográfica de la experiencia del niño.

> Veo a una niña saltando a la comba en la calle, me detengo y sonrío. Veo un salto pleno de vitalidad juvenil, el ritmo que marca la cuerda y, tal vez, un recuerdo. Reconozco este ritmo. Los tiempos no cambian. Cuando la niña deja de saltar siento incluso el chasquido de la cuerda bajo mis pies. Me invade el pesar. Me gustaría volver a visitar el patio de mi escuela. Pero luego me doy cuenta. El lugar de mi infancia está a miles de kilómetros de distancia. No es probable que lo vuelva a ver tal como lo conocí. Doy la vuelta y continúo mi camino. He visto a una niña, una cuerda, un juego. La vista y el sonido han contribuido a hacer que sintiera la cuerda bajo mis pies. Luego he visto el pesar, la nostalgia. Y después he continuado mi camino. (Van Manen, 1986, p. 16)

¿He visto algo de la experiencia de esta niña? Probablemente no. Como mero transeúnte ni siquiera la conozco. Como mucho, he recordado algo de mi propia infancia, pero entender la experiencia infantil de saltar a la comba no se logra reduciendo la experiencia de esa niña a la propia. ¿Qué implicaría entender la experiencia que un niño tiene al saltar? Desde la perspectiva de las ciencias humanas intentaríamos explorar la experiencia cultural de ese juego o podríamos intentar describir una característica fisiológica de la actividad del salto. Intentaríamos también entender cómo se siente el cuerpo, la naturaleza de la cuerda, la experiencia rítmica de las distintas canciones para saltar y otras habilidades asociadas, la sensación preferida de la superficie del suelo y, algo muy importante, la significación social de los demás niños en el juego de la cuerda. En tanto que etnógrafo, tal vez le pida a la niña que me hable de saltar a la cuerda y descubra que se trata de un juego que tiene consecuencias interesantes para las relaciones infantiles con sus semejantes, su amistad, sus capacidades comunicativas, su sensación de estratificación social, etc. De manera análoga, un historiador de juegos infantiles podría ver otros aspectos de las experiencias infantiles. ¿Y cómo entendería un profesor esta experiencia? Seguramente apreciará las dimensiones del significado fenomenológico etnográfico de la experiencia, pero su opinión se verá afectada, en primer lugar, por una orientación pedagógica.

El profesor ve a Diane saltando a la comba. Ve mucho más de lo que puede ver un simple transeúnte, porque la conoce desde hace más de un año. Está saltando lejos de los demás niños y el profesor se pregunta cuánto tiempo o esfuerzo le llevará a Diane formar parte de ese grupo. Académicamente, es la mejor de la clase, pero sus notas no son el producto de una inteligencia irrefrenable. Diane obtiene sus logros con un fervor inflexible que entristece al profesor. Tiene una madre terriblemente exigente que persigue objetivos ambiciosos; intenta tener una hija con muchas cualidades. Y Diane cumple. Se gana el favor de su madre, pero al precio de su propia felicidad infantil, según cree su profesor. Cuando la ve saltando observa que está tensa y lo contrasta con el salto relajado de los demás. Es la misma tensión que delata su ansiedad con cada ejercicio, con cada examen. En lugar de saltar, Diane marcha por la cuerda.

El profesor también ve cómo la mirada de Diane se encuentra cenrrada en un grupo de niñas que saltan juntas con una gran cuerda. Una de ellas le devuelve la mirada y le hace una señal para que vaya. Diane se detiene bruscamente. La cuerda le golpea los pies y ella se gira hacia la puerta de la escuela.

¿Qué es lo que ve el profesor? Una niña solitaria que puede relacionarse con sus compañeros de clase sólo si se mide en términos competitivos. Ojalá pudiera desarrollar un poco de espacio personal, de espacio para crecer y desarrollar intereses sociales para ella, alejada de su madre. El profesor tiene esperanza, porque en los ojos de Diane ve un deseo oculto, el deseo de ser aceptada por sus compañeros. (Van Manen, 1986, p. 17)

El modo en que un adulto entiende la experiencia de un niño tiene algo que ver con el lugar que ocupa este adulto en el mundo. Por lo tanto, debemos preguntarnos: ¿qué significa ser educador y a la vez investigador en ciencias humanas? ¿Podemos separar de un modo conveniente ambas formas de vida? No estoy sugiriendo que la etnografía, la etnometodología u otras perspectivas metodológicas derivadas de las diversas ciencias sociales tengan algún defecto inherente, sino que existe un problema cuando una perspectiva de investigación científica se confunde con el conocimiento pedagógico (para consultar un caso en concreto, *véase* Wolcott, 1988). La investigación educativa ¿es «educativa» si no se presenta, en forma y contenido, como parte de un modelo de vida educativa? ¿Qué ocurre con nuestras voces cuando estamos viviendo la media vida? He visto educadores que se embarcan en algún trabajo universitario y adoptan una perspectiva y un lenguaje en la investigación que extrañamente los transforma, y a la vez los «aleja», de una orientación pedagógica para conducirlos hacia una orientación que es típica de cualquier otra disciplina científica. Ahora, este educador, que en otro momento podría haber ofrecido unas aportaciones sensibles al proceso de ser profesor y ser padre, habla con una voz modificada. Es la voz del etnógrafo, el biógrafo, el teórico crítico, el etnometodólogo, el periodista, el fenomenólogo, el crítico o el filósofo hermenéutico, y nosotros nos preguntamos: ¿en qué parte de esta in-

vestigación podemos oír todavía al adulto hablando con una voz pedagógica? ¿En qué parte de este texto se encuentra la conexión con la vida cotidiana, que para este educador solía estar revestida de interés pedagógico?

Un investigador que se ve como educador y que quiere obtener un mejor conocimiento pedagógico de las cuestiones relacionadas con las experiencias infantiles, como por ejemplo la lectura, el juego, el aprendizaje en el aula, la ruptura familiar, las dificultades, la pérdida, etc., necesita investigar, y, como ya hemos dicho antes, es necesario, para ello, utilizar la reflexión, el habla y la escritura, de un modo que se encuentre tanto «orientado» como «firme» desde un punto de vista pedagógico. En otras palabras, cuando hablamos o escribimos estamos produciendo texto, y necesitamos ver que la textualidad de nuestro texto es también la demostración de nuestra posición pedagógica en la vida. Es un símbolo de nuestra preocupación por una determinada cuestión o concepto, una demostración de la fuerza de nuestro compromiso exclusivo con la pedagogía que motiva principalmente nuestro interés en el texto, pero también recordemos que consiste en hablar y escribir. Tendemos a vivir la media vida, insensible a la pedagogía, cuando nuestras actividades teóricas se encuentran desconectadas del motivo pedagógico de esa teorización. En el ámbito de esta media vida podemos ver formas de teorización que están separadas de la vida moral, de las prácticas pedagógicas ordinarias de las cuales estas formas de teorización son también, en última instancia, parte. Y, así, parece que existe mucha teoría en el ámbito de la educación que, a su vez, carece de educación. Los teóricos educacionales, al margen de la corriente que practiquen, quizás se hayan vuelto insensibles sobre su responsabilidad pedagógica hacia sus lectores y hacia los niños con respecto a los cuales construyen esencialmente sus teorías.

2) La tendencia a la absttacción es un peligro habitual en toda actividad académica. En parte, sustenta el motivo del desdén que los profesores manifiestan por los teóricos de base universitaria que han perdido el contacto con «el mundo real de los niños». Flitner (1982) explica cómo Langeveld una vez comparó los productos de buena parte de la investigación educacional con un enigma, y cada enigma llevaba el mismo título: «¿Puedes encontrar al niño?». ¿En qué se relaciona toda esta teorización e investigación con los mundos vitales de los niños? Más que enseñarnos a vivir nuestras vidas con los niños en mayor plenitud, la investigación educacional parece que nos distancia de la relación normal que los adultos tenemos con los niños. Los estudios educacionales con más tradición presentan una clara tendencia hacia la abstracción y hacia la fragmentación de las realidades de la actividad diaria con los niños. En las corrientes modernas de investigación sobre educación en el campo de las ciencias humanas, tal vez sí que los niños están de nuevo presentes de forma reconocible, pero su representación suele revelar una falta de

compromiso verdaderamente pedagógico para con ellos. Los niños tal vez están ahí como objetos de nuestro interés en ellos, desde el terreno de las ciencias humanas, pero a menudo no están ni concreta ni moralmente presentes en las forzosas reflexiones que hacemos sobre cómo deberíamos hablar y actuar con ellos y cómo deberíamos vivir a su lado.

Probablemente el perjuicio más grave de la tendencia a la teorización abstracta sea la acusación de que los investigadores y teóricos educacionales corren el peligro de olvidar su cometido o vocación original, es decir, la de ayudar a crecer y educar a los niños de un modo pedagógicamente responsable. Los investigadores y teóricos tienden a olvidar que la pedagogía es una práctica con una forma definida y que la investigación y la teorización pedagógica, a su vez, también representan formas de vida pedagógicas. Cuando, en mi calidad de padre o de profesor, reflexiono sobre el camino que tomo para criar o enseñar a los niños, este proceso reflexivo se ve impulsado por el mismo compromiso pedagógico que, a la vez, impulsa a la práctica concreta de ejercer de padre o de profesor antes estos niños.

Jean-Jacques Rousseau, a quien suele considerarse como el primer teórico de la pedagogía moderna, habría estado de acuerdo en que la teorización abstracta no tendría que distraernos de percibir lo que es realmente esencial en los niños. Y seguro que lo sabía mejor que nadie. Ello queda claro si se leen sus confesiones, en las que afirma: «No siempre me he quedado tranquilo con el modo en que he dispuesto de mis hijos, por muy razonable que me haya parecido. Cuando escribía mi *Tratado sobre Educación*, sentía que había estado desatendiendo ciertas obligaciones de las cuales no era posible prescindir. El remordimiento, a la larga, fue tan intenso que casi me obligó a una confesión pública al principio de mi obra titulada *Emilio*» (Rousseau, 1980, pp. 572-573). Rousseau se inmortalizó con textos innovadores en el ámbito de la educación; fue él quien dijo, por primera vez, que el corazón proporciona percepciones más fiables que la razón: «El conocimiento sin corazón es conocimiento muerto». El conocimiento sin amor, respeto y admiración por la vida de un niño no puede nunca llegar a ser un conocimiento pleno de ese niño. Contra las fuerzas sociales de la hipocresía y los intereses egoístas, Rousseau oponía la creencia en la virtud y en la bondad de la naturaleza humana. Y, sin embargo... renunció a los cinco hijos ilegítimos que tuvo y los dejó en *une maison pour des «enfants trouvés»*, es decir, en un hogar para niños abandonados. A su vez, su propia vida estuvo marcada por un hecho similar; su madre murió poco después de darlo a luz y su padre, al parecer, también lo abandonó.

Qué extraño. El hombre que, como dicen los teóricos, fue el primero en ver al niño como niño, al mismo tiempo no sabía lo que esta visión requería de su cuerpo. (Aries, 1962, ha sostenido que no existía concepto alguno de infancia hasta la época de Rousseau, pero esto ha sido rebatido por Pollock, 1983, y otros teóricos.) Al parecer, Rousseau fracasó en su vida como profesor, era tutor de los hijos de

monsieur de Mably, pero intentó recuperar su honor mostrando que, al menos desde un punto de vista teórico, sabía lo que no podía personalizar. Así fue como apareció su justificación: *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*. Fue su primer trabajo teórico. A partir de entonces, los profesionales hemos escrito trabajos teóricos sobre educación. Pero ¿en qué punto estamos ahora? Como seguidores de Rousseau, nos vemos reflejados en las actividades académicas. En nombre de los niños, nos reunimos en conferencias especializadas en las que presentamos ponencias, proclamamos verdades y estudiamos o escuchamos a aquellos que son mucho más sabios que nosotros. Por el bien de nuestros hijos, enseñamos a profesores, leemos y escribimos artículos, compramos y publicamos libros. Nos sentimos humildes ante el empuje potente de la influencia educativa. En esos textos, en esos espacios, grandes formadores de profesores se unen para influir en aquellos que, a su vez, influyen en los niños. ¿Cómo podríamos entonces llamar a esta actitud? ¿Arrogancia increíble o drama lamentable?

A pesar del hecho de que los académicos tienden a ser abstractos y sus textos suelen alejarse de la vida cotidiana, Rousseau también proporciona el ejemplo de cómo con su obra *Emilio* logró superar los efectos alienantes de la abstracción. Aunque fuera contradictorio o ambiguo sobre sus intenciones exactas al escribir *Emilio*, es posible afirmar que el texto fue escrito como un manual de educación infantil para un niño imaginario: Emilio. Contenía muchos consejos concretos sobre la práctica del cuidado de los bebés y de los niños. Y, sin embargo, *Emilio* se escribió no tanto sobre la base de la experiencia personal y la observación, como sobre la base de la teoría, en cierto sentido derivada incluso de las teorías filosóficas de Locke. Poco después de su publicación, el libro se convirtió en uno de los más vendidos entre las mujeres europeas de clase alta. Y, como resultado del discurso persuasivo de Rousseau, muchas de estas mujeres abandonaron la práctica de envolver con vendas a los bebés y otras muchas empezaron a alimentarlos ellas mismas dándoles el pecho, en lugar de recurrir a las nodrizas.

3) Se calcula que sólo en Norteamérica hay más de cuatro millones de niños que son sometidos a abusos y malos tratos con regularidad por parte de sus padres naturales. Muchos profesores y trabajadores de la atención a la infancia se sienten afligidos por tener que afrontar diariamente casos de desatención, malos tratos o abandono infantil. El sufrimiento y la explotación de los niños no es únicamente un fenómeno del Tercer Mundo. Tanto la sociedad canadiense como la estadounidense parecen haber aceptado de forma tácita la existencia de «niños tirados»; niños que viven en las calles de las sociedades urbanas, chicos y chicas drogodependientes y jóvenes que malgastan su vida en la prostitución o en la delincuencia. Además, existen muchos problemas de educación infantil relacionados con la gran cantidad de familias, por lo general monoparentales, que soportan la parte más penosa de la

pobreza y del ciclo del bienestar. A ello hay que añadirle el tan extendido fenómeno moderno de la ruptura familiar o los divorcios y, como contrapartida, la vida en familias de profesionales, donde apenas hay tiempo o espacio para el compromiso de la paternidad ni por parte de la madre ni del padre; de ahí las demandas, por ejemplo, de la universalización de las guarderías, para poder llevar a los niños pequeños a lo que, por lo general, suelen ser empresas con ánimo de lucro, donde los niños de temprana edad son atendidos por pseudopadres, a los que se llama «trabajadores de la atención infantil», muchos de los cuales no tienen la edad o la preparación adecuada para poder tener hijos propios.

Con el fin de siglo, el cinismo (Sloterdijk, 1983) y el narcisismo generalizados (Lasch, 1979) han tendido a reducir y erosionar el significado y la importancia que los niños tienen o podrían tener en nuestras vidas. Al parecer, para los hombres y las mujeres modernos, el valor de los niños no es la principal prioridad de su vida. Nuestra relación con los hijos ha pasado a ser un punto de interrogación cultural, de lo cual son testigo un tipo determinado de películas bastante populares, como *Kramer contra Kramer*, *Arizona Baby*, entre otras. La ironía radica en que en esta era de relativismo resulta difícil verse defendiendo a la familia y a las relaciones familiares sin ser acusado por los teóricos más críticos de romanticismo e inocencia simplona. Naturalmente, ninguna ciencia humana moderna dejaría de proporcionar una perspectiva crítica en esta era posmoderna. Pero ¿puede una teoría crítica permitirse el desarrollo mediante la abstracción del mundo concreto de los significados vivos? Lamentablemente, la teoría educacional crítica no ha sido nada consecuente en los esfuerzos para mejorar las vidas de los niños. Con demasiada frecuencia los intereses pedagógicos se han visto reducidos a intereses políticos, mientras que raramente se plantea la pregunta de qué es bueno para los niños. Y ser crítico significa también dudar de discursos que, en potencia, puedan permitir a los teóricos o académicos el lujo de la crítica mientras muestran una curiosa falta de compromiso concreto para con sus causas, desde sus cómodas vidas cotidianas.

En cualquier caso, parece que la vida de nuestras implicaciones pedagógicas activas con los niños se está volviendo cada vez más delgada y árida. Las cuestiones más profundas de lo que significan los niños para nosotros (Smith, 1984) seguramente se responderán con indiferencia, impaciencia o incomprensión. Y cuando pretendamos recuperar, mediante un proceso de reflexión sobre la experiencia vivida, el significado vivido del hecho de ser madre, padre o profesor, entonces tal vez descubramos para nuestro horror que la vida prerreflexiva ya se ha erosionado y se ha hecho menos profunda. Los nuevos padres se sienten inseguros ante sus tareas. Las tradiciones familiares han perdido su normatividad autoritaria. Y, así, las nuevas madres y los nuevos padres se apuntan a cursos de «formación para padres». Incluso existe una gran variedad de cursos «avanzados» para padres que quieren aprender lo que antes adquirían, como hijos, de sus padres. ¿Dónde está el sentido

común, el sentido que tenemos en común, las presuposiciones y los valores básicos que constituyen los índices de la riqueza de recursos, las inagotables capas de significado de la vida cotidiana con los niños? ¿Quién está dispuesto a defender la necesidad del significado activo de la vida en sí, que, a su vez, precede a toda forma de reflexión?

Sobre la inefabilidad de la pedagogía

Muchos investigadores educacionales norteamericanos se dejan llevar por su conocimiento del significado de la investigación para ignorar aquello que, en esencia, se supone que estudian. Hablarán o escribirán sobre cualquier cosa vagamente razonable o absolutamente absurda en relación con su asociación a la labor de educar a niños reales, pero no sobre la cuestión de la naturaleza de la pedagogía. Sin embargo, la palabra «pedagogía» todavía avanza muy lentamente en la literatura norteamericana, que sólo trata del currículo, de la docencia o de la formación de docentes, entre otros temas. El término se presenta aproximadamente como equivalente del acto de enseñar, tanto la metodología instructiva, como el enfoque curricular o la educación en general. No se ha intentado demasiado plantear la cuestión de la naturaleza de la pedagogía, o del diálogo sobre el significado de la pedagogía en nuestras vidas diarias. El motivo para ello podría ser el carácter elusivo del significado de la noción de pedagogía. ¿Dónde deberíamos intentar encontrar la localización o el espacio en el que probablemente reside la pedagogía? ¿Acaso en la actuación de los educadores? ¿Acaso en la intención educativa? ¿En la teoría o en las formas de conocimiento que los profesores o los padres utilizan? ¿Acaso en los efectos que los profesores tienen sobre los niños? ¿Se puede observar la pedagogía? ¿Se puede experimentar? ¿Qué significa preguntar sobre la naturaleza de la pedagogía de este modo?

Tal vez tendremos que aceptar la posibilidad de que la noción de pedagogía es inefable y que ninguna observación científica ni ninguna formulación conceptual nos conducirá a una definición de la pedagogía sin ambigüedades. Si la pedagogía es inefable, puede que también quede fuera de la competencia del profesor conductista o de la formación de padres, puesto que no es definible ni enseñable de un modo directo y sencillo. Pero este rasgo de la imposibilidad de ser enseñada no hace de la pedagogía un objeto menos deseable para nuestro entendimiento, puesto que la aprehensión fenomenológica hermenéutica del significado de la pedagogía resulta práctica en un sentido distinto. Aprender a entender la esencia de la pedagogía, tal como se manifiesta en determinadas circunstancias de la vida, contribuye a un tipo de competencia más hermenéutica: el carácter reflexivo y el tacto pedagógico, que tienen como característica que siempre actúan en situaciones impredecibles y eventuales de la vida cotidiana con los niños.

Veamos cómo el significado de la pedagogía, aunque sea elusivo e inefable, se puede aprehender, indirectamente, mediante el tipo de texto dialéctico que se utilice en el discurso en ciencias humanas. Consideraremos, primero, que el uso de la palabra «pedagogía» como sustantivo es ya algo ambiguo. ¿Cómo vamos a lograr una comprensión de la naturaleza inefable de la pedagogía si reconocemos que la pedagogía es algo que impulsa nuestra vida con los niños?

Para empezar, contamos con un planteamiento clásico sugerido en el *Menón* de Platón. La forma correcta en que debemos leerlo es como si preguntara por el significado de la pedagogía. Es un buen punto de partida puesto que, a pesar de las reservas aparentes de Platón sobre la adecuación del texto escrito para representar la vida, sus *Diálogos* son el gran prodigio de la tradición filosófica. No hay otro texto que haya penetrado de un modo tan efectivo en el contenido vital de la filosofía y de las ciencias humanas. Ningún otro texto en ciencias humanas ha resistido de un modo tan espectacular todos los esfuerzos polémicos para tratar con él de un modo definitivo y conclusivo. Ningún otro texto se ha mantenido tan fresco e inmaculado a pesar de cientos de años de exégesis dogmática y ataques analíticos. ¿Cómo puede un profesor no maravillarse ante este increíble poder textual para enseñar a aquellos que quieren leer? Lo pregunto porque incluso una lectura no filosófica de Platón puede plantear cuestiones tan profundas que lo dejan a uno totalmente conmocionado.

Sócrates enfrasca a Menón en la pregunta sobre la naturaleza de la virtud (1961, pp. 354-384). ¿Es la virtud una forma de conocimiento y, por tanto, algo enseñable o adquirible mediante la práctica? ¿O es algo que se nos concede por voluntad divina? Como sabemos, el diálogo de *Menón* acaba en perplejidad. Sócrates rechaza cualquier conclusión que pareciera garantizada. Menón se encuentra con Sócrates en la calle y ambos inician una conversación: «¿Me puedes decir, Sócrates, si la virtud se puede enseñar?». El lector de los *Diálogos* de Platón espera la respuesta de Sócrates, pero él alega ignorancia. No hay nada que decir sobre la virtud, o sobre la pedagogía, en un sentido proposicional. Entonces, Menón pregunta con malicia: «Pero, Sócrates, se supone que eres listo. ¿No puedes hacerlo mejor?». Menón le pide a Sócrates una opinión experta, pero él rechaza este papel. El significado de la virtud, y el de la pedagogía, no se pueden recoger mediante definiciones, argumentos polémicos o discursos. Sócrates tiene que establecer una relación dialéctica con Menón para abrir la cuestión de la posibilidad de enseñar la virtud, o la pedagogía, de un modo enseñable. E, igual que Sócrates tiene que establecer una relación dialéctica con Menón, Platón, o mejor dicho, el texto de Platón, tiene que establecer una relación dialéctica con el lector. Los textos construidos de forma dialéctica nos permiten reconocer nuestras vidas en la mímica de historias y anécdotas conversacionales. Así pues, los textos dialécticos dan cabida a cierto espacio, una voz, que enseña mediante su textualidad lo que el contenido puro del texto sólo consigue hacer problemático.

De este modo, buscamos en los *Diálogos* de Platón este espacio sobre la capacidad de expresar y de ser enseñada la virtud o la pedagogía. En otras palabras, cuando leemos a Platón sobre el tema de la pedagogía, nos decepcionamos si no logramos reconocer que el verdadero conocimiento de la virtud, o la pedagogía, no queda recogido por la definición o por medio de una afirmación conclusiva, como «Sí o no; la virtud y la pedagogía no constituyen por sí mismas un tipo de conocimiento». La pedagogía o posibilidad de la virtud de ser enseñada tiene una esfera de inefabilidad asociada a ella. Sócrates parece que, al final, divaga. Sin embargo, el lector ha obtenido algo más importante que una definición. Ha tenido la experiencia de ser «orientado», dicho de otra forma «girado» hacia la noción de la virtud de un modo que es profundamente definitivo. Es importante ver que los textos poéticos, así como los diálogos de Platón, practican cierta textualidad; una textualidad dialéctica que requiere una lectura mimética. El texto dialéctico puede enseñar indirectamente lo que el monólogo no logra.

Otra forma de mostrar que el significado de la pedagogía es inefable y, sin embargo, puede aprehenderse indirectamente consiste en referirnos a la forma más moderna de texto: el posmodernismo. Posmodernos como Foucault (1977), Barthes (1975), Derrida (1978) y Kristeva (1980) también ven la textualidad del texto como algo esencialmente dialéctico. La posición posmoderna afirmaría que la pedagogía, en realidad, no es ninguna cosa, no es nada. No es algo que haya dentro del texto, como si las palabras de una página pudieran proporcionar pedagogía al lector, ni tampoco es algo que esté fuera del texto, como si fuera algo convocado por el texto. La pedagogía, como la textualidad, no consiste ni en un «esto» ni en un «aquello».

Desde un punto de vista posmoderno, la pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación. Todos sabemos que la teoría en educación no aboga por la competencia pedagógica. Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o grupo de niños puede y debe aprender algo específico.

A menudo, parece que igualamos el significado de la pedagogía con los objetivos de la docencia o con la actividad de enseñar, pero los posmodernos dirían que la pedagogía no puede ser ni la intención ni la acción. Cuando un niño se queja de que nadie lo entiende o de que no lo tratan ni quieren como se supone que debieran hacerlo, no hay ningún conjunto de buenas intenciones, aspiraciones u objetivos curriculares por parte del padre o del profesor que modifique ese hecho. Con independencia de la intención del profesor, las cuestiones pedagógicamente importantes son siempre: «¿Cómo es esta situación o acción para el niño?». «¿Qué

es bueno y qué no lo es para este niño?» Análogamente, la pedagogía no reside en determinados comportamientos o acciones observables. Si así fuera, todo lo que tendríamos que hacer sería, tan sólo, copiar esas acciones relevantes o comportamientos observables. Pero una orientación positivista tiende a confundir la pedagogía con lo que los profesores o padres «practican». Tiende también a juzgar a los profesores, casi por completo, en términos de su capacidad de demostrar una determinada productividad, efectividad o las competencias que se supone que se encuentran al servicio de esos valores. Una orientación positivista presenta dificultades al discernir si el contacto que un profesor tiene con sus alumnos es, en efecto, un contacto «real», es decir, un contacto pedagógico. Por ejemplo, el positivismo puede enseñar a los profesores sobre la efectividad del contacto visual en la «gestión de los comportamientos del aula». Y el positivismo puede evaluar la incidencia del contacto visual en situaciones empíricas, mediante sistemas categóricos de interacción-analítica u otros instrumentos similares. No obstante, la función de la óptima frecuencia del contacto visual, en el cumplimiento de tareas de aprendizaje específicas, encubre completamente el significado pedagógico de la «mirada pedagógica» entre el profesor y los alumnos. En otras palabras, la pedagogía no es idéntica a la acción observable; más bien reside principalmente en aquello que hace que la acción sea o no pedagógica.

Además, los posmodernos dirían que la pedagogía no es ni el cuerpo ni el corazón. La pedagogía no emana de forma mágica de la corporeidad. El hecho de que yo sea el padre biológico o el profesor *in loco parentis* de este niño no me hace necesariamente un verdadero padre o profesor para él. La pedagogía tampoco viene asegurada por un amor puro, tal como sabemos por las trágicas vidas de los niños que fueron amados hasta la muerte.

Por lo tanto, una perspectiva posmoderna nos advierte de la tendencia errónea de confundir pedagogía con texto o su referencia, con proceso o contenido, con su medio o su finalidad. La pedagogía no consiste ni en una cosa ni en la otra, sino que actúa constante y enérgicamente en medio de las dos.

Si nos distanciamos un poco de la perspectiva posmoderna y volvemos a la práctica de la vida, debemos preguntarnos: «¿No sabemos ya qué es la pedagogía?» La respuesta es paradójica: sí y no. Sí, porque el hecho de ser padre, y también ser profesor, representa la profesión más antigua del mundo. Criar hijos es tan intrínseco a la vida humana como alimentarse, vestirse, preocuparse y dar cobijo. La pedagogía es inherente a nuestra respuesta fenomenológica a la indefensión natural del niño. A pesar de las atrocidades históricas que los seres humanos han infligido a su descendencia, reconocemos que hay una tendencia natural a comportarse bien con un niño. Llamémoslo, por ejemplo, instinto, sentimentalismo, cultura, maternidad o paternidad, como queramos, que la esencia es la misma. Es la pobreza de las ciencias sociales lo que no lo ve como hecho obvio. El niño

pequeño, en virtud de su gran vulnerabilidad, tiende a sacar lo mejor de los mayores. El padre experimenta al recién nacido como una llamada, como una experiencia transformadora para «realizar» algo: sostener a su hijo, protegerlo, hacer sacrificios personales en beneficio de su hijo y tal vez preocuparse de que todo vaya bien. El primer sentimiento abrumador que experimenta un nuevo padre suele ser esta habilidad de dar una respuesta natural: la responsabilidad, el despliegue de nuestra naturaleza pedagógica. Como padres primerizos, antes de tener la oportunidad de sentarnos y reflexionar sobre si podemos aceptar o no a ese hijo, el niño ya nos ha hecho actuar. Y, afortunadamente para la humanidad, esta necesidad espontánea de hacer lo correcto suele ser lo correcto. Cuando conseguimos abrazar al niño, en lugar de dar media vuelta y dejarlo morir, por ejemplo, ya hemos actuado de forma pedagógica. Éste es nuestro «conocimiento» práctico de la pedagogía. Es preteórico, y es prerreflexivo. Es el conocimiento de nuestros cuerpos en tanto que madres o padres, es el cuerpo inteligente.

Y resulta importante ver que la relación pedagógica «natural» entre padre e hijo es, desde el principio, una relación moral o normativa. La «responsabilidad» constituye una norma vital que el padre experimenta en el nacimiento de su hijo. De acuerdo con nuestros parámetros culturales, un adulto que dejara morir a un recién nacido sería acusado de asesinato. Pero entonces surge la cuestión de si se puede confiar en que el padre que toma la responsabilidad del niño continuará actuando de forma responsable, en lugar de actuar de forma despreocupada o de un modo abusivo. Langeveld sostiene que aquí reside la norma de la «fiabilidad» o «dependencia». ¿Es este adulto fiable? ¿Se puede depender de él para que continúe haciéndose cargo de su hijo? Y la cuestión de la dependencia conduce automáticamente a la siguiente pregunta: ¿es esta persona «competente» o «capaz» de ocuparse de su hijo? La exigencia de la competencia es la tercera norma vital, puesto que la dependencia no asegura la competencia. Y, así, vemos que desde la perspectiva del mundo de la vida o fenomenológico las normas de la responsabilidad, la fiabilidad y la competencia surgen de forma natural en nuestras vidas con los niños.

Así pues, cuando viven con adultos, los niños provocan rápidamente dudas cada vez más reflexivas. Dicho de otro modo, tan pronto como logramos dar sentido al carácter pedagógico del hecho de ser padres y profesores, empezamos a preguntarnos y a dudar sobre nosotros mismos. La pedagogía «consiste» en este constante cuestionamiento; es este dudar siempre. Nos preguntamos: ¿he hecho lo correcto? ¿Por qué otras personas enseñan o crían a sus hijos de un modo tan distinto? Nos sorprendemos cuando vemos u oímos que hay niños que sufren abusos físicos o psicológicos. También lamentamos saber que hay muchos otros niños a los que se maltrata de un modo más sutil. Lo vemos en los centros comerciales, en el transporte público, en el vecindario y por la calle. Nos preguntamos cómo experimentan los niños el hecho de estar ¿abandonados? durante horas en centros de aten-

ción de día. ¿Qué deberíamos hacer al respecto? ¿Qué debería hacer yo al respecto? La teoría educativa ofrece modelos para enseñar, aproximaciones a la disciplina, técnicas para la efectividad docente, métodos para elaborar currículos, procedimientos de gestión para ser padres efectivos, fundamentos para la moderna atención infantil, por ejemplo. Sin embargo, sospechamos que no es suficiente aplicar unas técnicas, seguir un programa o confiar en una política social. Como Langeveld (1965) dijo una vez, se requiere algo más fundamental de nuestro ser humano. Para ser capaz de «hacer» algo, uno debe «ser» algo. Una famosa frase satírica de George Bernard Shaw reza así: «El que puede, hace. El que no, enseña». A lo cual los profesores responden con ingenio: «El que no puede enseñar, enseña a profesores». Siempre he tenido la sensación de que los profesores se referían indirectamente a algo más fuerte de lo que decía Bernard Shaw. ¡Como si la tarea de ser padre y ser profesor no fuera lo bastante difícil! ¿No deberíamos estremecernos ante la arrogancia increíble y el sofisma inevitable implícito en la idea de la formación de profesores? ¿Quién se atreve a elevarse a tal estado de exaltación?

Algún día, alguien será lo bastante osado para llevar a cabo un estudio malicioso. Examinará la validez pedagógica de las perspectivas y las teorías educativas dominantes. Estudiará las vidas de las personas que producen textos académicos sobre educación. Investigará el valor pedagógico de las vidas personales de aquellos que tengan una mayor reputación. Podemos imaginar algunas de las afirmaciones absurdas pero verdaderas: «Éste ha abandonado a su mujer y a sus hijos por una carrera académica en la educación». «Ése deja a dos niños en la guardería desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde para tener tiempo para escribir sobre cómo educar a los niños.» «Aquél tiene tal confusión en casa que ya no sabe ni cómo hablar con su hija, que cada día se venga de él como castigo.» «Éste admite, con pesar, que no puede recordar mucho de la infancia de sus hijos.» La paternidad ausente, debería argumentar el autor, ha sido una enfermedad común entre los grandes creadores de la teoría educacional. «Ese otro necesitaba romper con todo, experimentar con la vida, con el sexo.» Su hijo tiene la oportunidad de pasar el llamado «tiempo de calidad» con un padre a tiempo parcial durante las vacaciones de verano. «Aquel otro, aunque no tiene hijos, aduce su fascinación por investigar sobre las vidas de los niños pero es incapaz de arriesgarse a mantener una relación pedagógica con un niño.» Cada una de estas anécdotas se convertiría en un caso paradigmático de parodia pedagógica.

Pero ¿por qué será que hay tanta gente que se preocupa a diario de los entresijos de la teoría educacional y parece tan sorprendentemente incompetente o despreocupada, a la vez? ¿Significa que lo que decimos sobre los niños no encuentra su reverberación en la vida vivida, que convivir con los niños es una cosa y hablar sobre cómo debemos convivir con ellos es otra? ¿Qué importancia tiene, entonces, teorizar y crear un pensamiento investigacional y académico si no conecta en abso-

luto con las prácticas reales de la vida cotidiana? ¿Qué significa abogar por algo si eso no ayuda a que una persona destaque en ello? Así pues, mientras reconocemos la inefabilidad de la pedagogía sabemos que, sin embargo, necesitamos ver o escuchar a la pedagogía misma. Naturalmente, tan pronto como hayamos «visto» la pedagogía o hayamos vislumbrado algo de nuestro ser pedagógico nos vemos impulsados a cuestionarnos y reflexionar sobre el modo en que vivimos con los niños y cómo deberíamos hacerlo en realidad. Necesitamos «actuar» en las vidas que vivimos, codo a codo con nuestros hijos, pero también «preguntarnos» si lo hemos hecho bien. Debemos «escuchar» a la pedagogía para ser capaces de actuar de una forma pedagógica mejor el día de mañana.

«VER» LA PEDAGOGÍA

¿Qué significa «escuchar» a la pedagogía? ¿Qué significa «ver» la pedagogía en nuestras vidas cotidianas? Buena parte de la investigación y de la teorización educacional, más positivista, padece un poco de sordera y de ceguera. Confunde ejemplos categóricos u operativos de alguna conceptualización racional de la pedagogía con lo «real». No logra captar que no podemos «ver» la pedagogía, si «ver» significa observar ejemplos operacionales o mensurables de la docencia pedagógica. No ve que el significado y la importancia de la pedagogía permanecen ocultos como consecuencia de las superposiciones teóricas y los marcos perspectivistas que construimos en el esfuerzo paradójico de ver con más claridad la significación de determinadas prácticas pedagógicas, habitualmente llamadas «comportamientos docentes», «efectos curriculares», etc.

En la medida en que estamos atrapados en una perspectiva positivista, confundimos el significado del hecho de ser profesores y el de ser padres con lo que vemos que «hacen» otros profesores y otros padres. Si en una situación particular no hubiera pedagogía, ¿cómo percibiríamos la diferencia? En un sentido más profundo tampoco el positivismo percibe la ausencia de la pedagogía. No la ve porque, por error, considera igual las descripciones concretas o los estudios de casos de la docencia que lo que constituye su fundamento. No ve que en un sentido más profundo la pedagogía se ausenta o se «esconde» en virtud de su propia actividad: en el proceso mismo de mostrarse, también muestra, a la vez, su carácter oculto.

Este argumento implica que se puede «ser» pedagogo y, aun así, no «tener» pedagogía. La pedagogía no es algo que pueda ser «tenido», «poseído», en el sentido en que podemos decir que una persona «tiene» o «posee» un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educacional-

mente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre pedagógico. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía.

La práctica pedagógica de la textualidad

En educación, solemos confundir lo que es posible con lo que es pedagógicamente deseable. Por ejemplo, incluso si fuera posible para muchos niños «ser capaces» de leer a los cuatro años, esto no significa que los niños «debieran» ya estar leyendo a esa edad. La capacidad de comprensión y la habilidad necesaria para enseñar a los niños a leer a temprana edad no son la misma que para saber qué es lo adecuado para cada niño en particular. El primer tipo de conocimiento puede corresponder a la experiencia de los teóricos de la lectura; el segundo es pedagógico.

Mi argumento consiste en que no importa lo estimulante que puede ser el desarrollo de teorías o de modelos de aprendizaje, de lectura o de ejercicios matemáticos y similares, porque no habrá teoría de aprendizaje, método de enseñanza o modelo de lectura que nos diga lo que es apropiado para un niño en concreto en una situación determinada (van Manen, 1988). Esto forma parte de la tarea de la teoría pedagógica. La teoría pedagógica debe ser la «teoría de lo único», es decir, del caso particular. La teoría de lo único empieza desde el caso individual, busca las cualidades universales y regresa al caso individual. El teórico educacional, en tanto que pedagogo, abandona simbólicamente al niño, de un modo reflexivo, para estar con él de un modo real, para saber lo que es apropiado para este niño o estos niños, aquí y ahora.

La experiencia de aprendizaje de un niño suele ser sorprendentemente voluble y transicional en términos de estados de ánimo, emociones, energía y sentimientos de relación y de personalidad. Aquellos que se sumergen en las experiencias de sus hijos de aprender a leer, a escribir, a tocar música, o en las de participar en cualquier tipo de actividad escolar o extraescolar, tendrán que hacer frente a la asombrosa variabilidad de ilusión y rencor, dificultad y sencillez, confusión y claridad, riesgo y miedo, abandono y tensión, seguridad y duda, interés y aburrimiento, perseverancia y derrota, confianza y resentimiento, que los niños experimentan como situaciones cotidianas habituales. Seguro que los padres conocen y entienden esta realidad. Algunos profesores también. Pero ¿cuántos teóricos curriculares o especialistas en docencia saben cómo es la experiencia vivida del niño? ¿Puede la metodología de las aulas ser sensible si no entiende los altibajos de la experiencia de un niño? ¿Y qué debemos hacer nosotros? ¿Qué conocimiento debemos pretender alcanzar? ¿Qué

textos investigacionales debemos elaborar que sean sensibles a la cuestión peculiar de la naturaleza de la pedagogía?

Investigar o teorizar es implicarse en la consideración del texto, el significado de la textualidad dialéctica y su compromiso con la pedagogía, es decir, con el pensamiento y la actuación pedagógica en compañía de los niños. En este libro hemos discutido en varias ocasiones las condiciones para una textualidad dialéctica, los requisitos metodológicos que otorgan a un texto en ciencias humanas cierta fuerza y validez convincente. Estas condiciones para la investigación o la escritura se podrían resumir en lo siguiente: nuestros textos deben ser orientados, firmes, ricos y profundos.

Estas cuatro condiciones podrían considerarse también criterios evaluativos de cualquier texto en ciencias humanas fenomenológicas. A lo largo de los capítulos anteriores las hemos ido mencionando y ahora voy a intentar exponer su significado.

Nuestro texto tiene que ser orientado

Sea cual sea la aproximación que pretendamos desarrollar, siempre tiene que ser entendida como una respuesta a la cuestión de cuál es el lugar que un educador ocupa en la vida, cómo tiene que pensar sobre los niños, cómo observa, escucha y se relaciona con ellos, cómo practica una determinada forma de escritura y de lectura que es contagiosa pedagógicamente. La idea de la «orientación» tal vez parezca banal, pero ¿no es ya el mismo hecho de escribir sobre el currículo, la docencia o la educación una manifestación de orientación pedagógica? Mi sospecha es que pocos educadores comprenden la necesidad de una orientación en un sentido reflejo y ontológico a la vez. Decir que nuestro texto tiene que orientarse de un modo pedagógico es exigir de nuestra orientación hacia la investigación y hacia la escritura que sea consciente de la relación entre contenido y forma, entre hablar y actuar, entre texto y textualidad. Estar orienrados como investigadores o teóricos significa que no separamos la teoría de la vida, lo público de lo privado. No estamos siendo simplemente pedagogos aquí e investigadores allá: somos invesrigadores orientados al mundo de una forma pedagógica.

Nuestro texto debe ser firme

Sea cual sea el interés que desarrollemos al hablar y pensar sobre los niños, el hecho de enseñar, el hecho de ser padres, siempre busca lograr la interpretación pedagógica más firme de un determinado fenómeno. A medida que intentamos obtener claridad sobre una determinada noción, ya sea leer, escribir, la disciplina,

el juego, la experiencia del niño ante la dificultad, la responsabilidad, el riesgo, la sorpresa o el sentimiento de motivación del profesor, su aplicación, método o planificación, por ejemplo, deberíamos utilizar nuestra orientación como recurso para producir conocimientos, interpretaciones y formulaciones pedagógicos y, de esta forma, reforzar este recurso mediante la práctica misma de la investigación y de la teorización. Es necesario que no tratemos nuestra orientación como una simple aproximación entre muchas otras, como si la pedagogía fuera una praxis relativista, sino que intentemos formular un conocimiento pedagógico que sea exclusivo de otros intereses. Como dijo Nietzsche (1984) sobre el arte de la lectura y de la escritura: «toda orientación firme es exclusiva» (p. 164). Una orientación pedagógica firme requiere que interpretemos, como una vivencia pedagógica, cualquier situación en la que un adulto se ve a sí mismo con un niño, como si se tratara de una respuesta a la pregunta de cómo deberíamos ser y actuar con los niños.

Nuestro texto debe ser rico

Un educador que esté orientado de un modo firme al mundo de los niños reales desarrolla una fascinación, a su vez, por la vida real. Los significados de las sensaciones vividas de los fenómenos no se agotan en su experiencia inmediata. Una descripción rica y densa es concreta, explora un fenómeno en todas sus ramificaciones experienciales. El educador, en tanto que autor, intenta recoger la experiencia de la vida, ya sea acción o acontecimiento, en una anécdota o historia, porque la lógica del relato es precisamente que una historia recupera lo que es único, particular e irremplazable. Así pues, en términos textuales, estas consideraciones epistemológicas se traducen en un interés por la descripción en forma de anécdota, historia, narración o fenomenología. El carácter dialéctico de estos instrumentos es obvio, puesto que nos implican e involucran en ellos y requieren de una respuesta por nuestra parte.

Nuestro texto debe ser profundo

La profundidad es lo que otorga, ya sea al fenómeno o bien a la experiencia vivida hacia la que nos orientamos, su significado y su resistencia a nuestra completa comprensión. O, como Merleau-Ponty (1968) expresó: «La profundidad es el medio que las cosas tienen para permanecer distintas, para seguir siendo cosas mientras no son lo que yo observo en este momento» (p. 219). Cuando luchamos por el significado, cuando luchamos por superar esa resistencia, necesitamos cierta receptividad. Y la medida de la receptividad necesaria para entender algo consiste tam-

bién en la medición de su naturaleza profunda. Las descripciones ricas, que exploran las estructuras de significado más allá de lo que se experimenta inmediatamente, ganan una dimensión de profundidad. La investigación y la teorización que simplifican la vida, sin recordarnos su ambigüedad y misterio fundamental, distorsionan y frivolizan de esta forma la vida y no desvelan su naturaleza y sus límites profundos. Marcel (1950) discute la noción de profundidad en referencia a la idea del «secreto», de lo que está más allá de lo ordinario, de ese «más allá fascinante». ¿Qué queremos decir cuando hablamos de un «pensamiento profundo» o de una «noción profunda»? No deberíamos confundir profundidad con aquello que no es usual, con lo raro o con lo extraño:

> Un noción profunda no es simplemente una noción no habitual; sobre todo no lo es si lo que queremos decir por «no habitual» es simplemente «raro». Hay miles de paradojas que tienen la característica de no ser habituales pero que carecen de cualquier tipo de profundidad; emanan de un suelo superficial y pronto desaparecen. Diría que un pensamiento o una noción se sienten como profundos si se despliegan por un área que va más allá de ellos mismos, cuya enorme inmensidad es más de lo que el ojo puede captar... (p. 192)

Este tipo de profundidad puede percibirse en muchos niveles y en muchas áreas de nuestras vidas; de forma efectiva en el nivel de nuestra vida con nuestros hijos y en el nivel de nuestra propia infancia y nuestra propia vida. Y, especialmente, dice Marcel, «cuando uno deja de concebir la vida como algo que podría expresarse adecuadamente en términos de historia o de película, porque las historias y las películas tienen poca consistencia, son puentes provisionales tendidos por nosotros a través de un abismo que siempre está ahí» (p. 192). El pensamiento profundo se puede lograr mediante el texto, pero no debe confundirse con el texto propiamente dicho.

Y, así, cualquier texto que pueda enseñarnos algo sobre el carácter profundo de nuestra naturaleza pedagógica tenderá a aspirar a cierta hermenéutica: lograr algo más allá, restaurar una totalidad olvidada o rota recordando algo perdido, pasado o erosionado y reconciliándolo en nuestra experiencia del presente con una visión de lo que debería ser. Este tipo de texto no se puede resumir. Presentar la investigación mediante un texto reflexivo no es presentar unos resultados, sino una lectura, de la misma manera como haría un poeta, de un texto que muestra lo que enseña. Uno debe encontrárselo, atravesarlo, sufrirlo, consumirlo y, también, ser consumido por él.

Cuando escribimos o leemos textos, tenemos que preguntarnos siempre: ¿cómo podemos inventar en el texto cierto espacio, una perspectiva donde la voz pedagógica que habla por el niño se deje oír? Y, cuando la oímos hablar, naturalmente,

es amarga, acusadora o cínica sobre nuestras pretensiones y sobre la forma en que somos, o deberíamos ser, con nuestros hijos.

Las ciencias humanas como investigación de acciones orientada críticamente

Aunque la fenomenología hermenéutica se ha tratado normalmente como una «mera» metodología descriptiva o interpretativa, también es una filosofía crítica de la acción. En primer lugar, las ciencias humanas se interesan por la acción, en el aspecto en el que la reflexión fenomenológica hermenéutica profundiza en el pensamiento y, por lo tanto, radicaliza las ideas y las acciones que fluyen de él. Todo pensamiento serio y original es, en última instancia, revolucionario, pero entendamos el término «revolucionario» en un sentido más amplio, y no en el estrictamente político. Y, así, ser más consciente desde un punto de vista reflexivo de los aspectos de la vida humana que hasta ahora simplemente se comentaban o se daban por hechos, probablemente nos conducirán al extremo de hablar sin tapujos, de expresarnos en alto y con claridad, o de actuar de un modo decisivo en situaciones sociales que requieran dicha acción. Y aunque la fenomenología como forma de investigación no determina ninguna agenda política, particular y adecuada, para las circunstancias historicosociales de un determinado grupo o clase social, sí es más probable que el carácter reflexivo que mueve a la fenomenología conduzca a una indignación, preocupación o compromiso que, si son adecuados, provocarán que prestemos atención a dicha agenda política. Se sustenta sobre la base de entender qué presta un servicio al bien humano de este niño o de estos niños que necesitan que nos involucremos en la acción política «colectiva»: la acción contra las estructuras políticas, burocráticas o ideológicas. O, tal vez, con los pies más en el suelo, podamos involucrarnos en una acción «personal» que ayudará a unos niños concretos que estén en problemas, por ejemplo, a huir del ciclo de pobreza en que estos niños y sus familias se encuentran atrapados.

En segundo lugar, la fenomenología es una filosofía de la acción especialmente en un contexto pedagógico. La pedagogía misma es un modo de vida que siempre, y por definición, trata con la acción práctica. Para siempre, y de un modo continuado, debemos actuar en nuestra vida con los niños o con aquellos para quienes tenemos una responsabilidad política. Lo que la actitud fenomenológica da a los educadores es un cierto estilo de conocimiento, un tipo de teorización que lo único que promueve es una forma de práctica pedagógica que se encuentra casi del todo ausente en las esferas, cada día más burocratizadas y tecnológicas, de la vida pedagógica. He llamado a este conocimiento y actuación «carácter reflexivo pedagógico» y «tacto pedagógico» (van Manen, 1986, 1988).

Finalmente la fenomenología es una filosofía de la acción siempre en un sentido personal y situado. Una persona que presta atención a la reflexión fenomenológica lo hace por su compromiso personal. Si un niño parece extremadamente temeroso o ansioso sobre el hecho de ser dejado en casa solo, querré saber el significado de este miedo o esta ansiedad, porque este niño y cualquier otro niño tienen un papel importante en mi vida. Yo actúo hacia los niños, me siento responsable de actuar a partir de un conocimiento pleno de cómo es estar en el mundo en tanto que niño. Y, por ello, por el interés de este niño o de estos niños, yo quiero recelar de cualquier teoría, modelo o sistema de acción que sólo me dé una metodología generalizada, unos conjuntos de técnicas o reglas de actuación en circunstancias predecibles o controlables.

Las situaciones pedagógicas son siempre únicas. Por lo tanto, lo que más necesitamos no es una teoría que consista sólo en generalizaciones, que luego nos sean difíciles de aplicar a unas circunstancias concretas y siempre cambiantes, sino una «teoría de lo único», es decir, una teoría eminentemente adecuada para tratar con esta situación pedagógica en particular, esta escuela, este niño o esta clase de adolescentes. Podemos movernos hacia una teoría de lo único si reforzamos la intimidad de la relación entre la investigación y la vida o entre el carácter reflexivo y el tacto:

1) Se puede reforzar la intimidad de la relación entre conocimiento y acción si se reinstaura la expetiencia vivida como una base válida para la acción práctica. Ello significa también que, como investigadores en educación, debemos descubrir y redescubrir nuevas fuentes para informar nuestras actividades de investigación: experiencias vividas, filosofía, novelas, poesía, formas artísticas, experiencias personales, etc.

2) Además podemos reforzar la intimidad entre el conocimiento y la acción ditigiéndonos hacia un sentido personal y vivido del conocimiento, siempre basado en los principios. La investigación y la teorización educacional no deberían orientarse exclusivamente a producir sistemas de procedimientos de toma de decisión o reglas para actuar, sino también hacia una clarificación continua del principio orientador que convierte cualquier tipo de situación o de relación social de los adultos y de los niños en pedagógica. En cualquier situación entre adulto y niño deberíamos preguntarnos siempre qué debemos hacer para que esto sea lo pedagógicamente responsable o adecuado para el niño, cuyo cuidado personal nos ha sido confiado.

3) También la investigación y la vida se verán más unidas en nuestro conocimiento de la investigación o de la escritura como una forma de aprendizaje reflexi-

vo. Y el aprendizaje reflexivo tiene el efecto dialéctico de hacernos más conscientes de un modo atento al significado y a la importancia de las situaciones y relaciones pedagógicas.

4) Deberíamos recordar que, desde un punto de vista reflejo, la investigación y la teorización por sí solas constituyen una forma de vida pedagógica y, por lo tanto, inseparables de ella. Mediante las formas de conocimiento que perseguimos y los temas a los cuales nos orientamos, en realidad mostramos cuál es nuestra posición en la vida. Como investigadores y teóricos, recomendamos las formas de conocimiento en las que compartimos la idea de si deberíamos orientarnos hacia los niños de una forma burocrática o personal, paternalista o auténtica, instrumental o humanística, por ejemplo.

5) Finalmente, si pensamos en la fenomenología como en un tipo de investigación orientada hacia la acción, emerge de forma inmediata la sugerencia de una intimidad entre la investigación y la vida. Las ciencias humanas fenomenológicas no son un tipo de investigación externa, jerarquizada, experta o contractual. Está constituida «por» personas más que «para» ellas, como dirían los críticos teóricos. El compromiso de la fenomenología consiste siempre en un compromiso personal: es una llamada a cada uno de nosotros, a cómo entendemos las cosas, a cómo nos posicionamos en la vida, a cómo nos entendemos a nosotros mismos como educadores, por ejemplo. Incluso en la medida en que nosotros somos como autores/lectores implicados de forma dialéctica con la literatura de ciencias humanas, a la vez también nos vemos implicados en ella de un modo hermenéutico, es decir, de forma personal, biográfica o situacionalmente, en nuestra calidad de padres o profesores de este o de estos niños.

El conocimiento sensible a la acción conduce a la competencia pedagógica

Si comparamos la consecuencia pragmática de la ciencia social conductista con la ciencia humana fenomenológica, advertimos que la investigación conductista tradicional nos lleva hacia unos principios de conocimiento instrumental: técnicas útiles, políticas de gestión y reglas para actuar. Por el contrario, la investigación fenomenológica nos da una capacidad reflexiva con tacto: capacidad de percepción situacional, discernimiento y conocimiento profundo. La tesis fundamental radica en que el carácter reflexivo y el tacto son elementos esenciales de la competencia pedagógica. Pero deberíamos tener en cuenta también que, en las circunstancias de la vida cotidiana, el conocimiento es como la vida: ¡las cosas son

siempre más complicadas! Como profesor, padre, director, consejero o psicólogo, se actúa de acuerdo con la pedagogía movilizando, de formas únicas y complejas, todos los aspectos de la competencia pedagógica misma.

La investigación en ciencias humanas produce «la teoría de lo único». Y representa una característica de esta «teoría de lo único» el hecho de que se apropia del caso particular, no de un modo prospectivo ni introspectivo, sino de forma retrospectiva. Nuestra vida con los niños en situaciones naturales como padres o profesores no está tan caracterizada por una elección constante y una toma de decisiones racional, como lo que las teorías del profesor en tanto que «practicante reflexivo» y «tomador de decisiones deliberativo» nos han hecho creer. En contextos concretos y patticulares, nos encontramos mucho más minuciosamente implicados en acciones de un modo inmediato y directo.

La creciente burocratización de las instituciones pedagógicas y el efecto tecnologizante de las formas de conocimiento e investigación educacional tienden a erosionar nuestro conocimiento y nuestra práctica de la competencia pedagógica en la vida cotidiana. Además, el mundo de la vida de los padres que viven con niños parece convertirse en algo más superficial a medida que la estructura familiar se debilita y los niños van dejándose cada vez más a cargo de instituciones. Las guarderías y las escuelas parecen absorber cada día mayor número de responsabilidades pedagógicas de las que antaño se creía que pertenecían a la tarea de ser padres. Así pues, la investigación en ciencias humanas tiene consecuencias radicales por cuanto la fenomenología construye un pensamiento serio sobre el significado de vivir y actuar en situaciones y relaciones pedagógicas concretas. La fenomenología responde a la necesidad de la teoría de lo único, mientras que la reflexión fenomenológica hace posible una forma omitida de aprendizaje pedagógico: el aprendizaje reflexivo. Con más fundamento que el aprendizaje de habilidades, es el aprendizaje reflexivo lo que está en el centro de nuestra vida pedagógica como madres, padres, profesores, psicólogos, trabajadores sociales o educadores.

Algunas personas traen niños a este mundo y luego los abandonan. Otros se aferran a ellos pero no saben cómo amar. Luego también se encuentran los padres que quieren a sus hijos y hacen un esfuerzo para criarlos pero, de todos modos, lo hacen con torpeza. Por lo tanto, necesitamos leyes para proteger a los niños de la negligencia o, peor aún, del maltrato infantil. El mismo tipo de escenario puede esbozarse para los profesores. Parece más fácil hablar de incompetencia pedagógica que de competencia. Incluso podríamos decir, de forma enérgica, que aquellos que no consideren que el tema de la competencia sea difícil no saben ciertamente de lo que están hablando. ¿Qué es lo que posibilita que hablemos, es decir, que teoricemos sobre competencia cuando se trata de criar o de enseñar o, lo que es lo mismo, de educar a los niños? Significa que podemos actuar en las vidas de los niños y que somos capaces de hacerlo bien. Pero las concepciones modernas, también llamadas

«positivistas», de la investigación y de la teorización ya no nos permiten hablar de determinadas formas o tipos de teorías como correctas o incorrectas, buenas o malas, razonables o irrazonables. Las concepciones modernas de la teorización se suelen guiar más por la utilidad, es decir, por lo gestionable, lo pragmático, lo eficaz, que por la bondad. En efecto, Nietzsche (1962), Heidegger (1968) y otros mostraron que nuestra concepción del conocimiento y del pensamiento racional se había despegado de su afiliación tradicional a la concepción de lo «bueno». Y, sin embrago, tenemos que entender lo «bueno» para poder dar contenido al significado de competencia cuando hablamos de un adulto en tanto que «buen» profesor o «buen» padre.

Estamos interesados en la competencia pedagógica porque nos damos cuenta de que no basta con traer niños al mundo y quererlos, o con aceptar un trabajo como profesor y dar clase sobre historia o ciencias. También tenemos que ser capaces de ayudar a los niños a crecer y a dar forma a su vida aprendiendo lo que vale la pena saber y ser. Así pues, estamos interesados en la competencia porque queremos saber qué hacer y queremos ser capaces de distinguir lo que es bueno y lo que no lo es para un niño: como pedagogos, debemos actuar, y al actuar tenemos que ser fieles a nuestra vocación. Si se espera de nosotros que hagamos lo correcto, en nuestra relación pedagógica con los niños, seguramente necesitaremos una idea de competencia pedagógica que haga posible la praxis pedagógica. Sin embargo, detallar las condiciones de la actuación pedagógica adecuada formulando un concepto, una teoría o un modelo de competencia pedagógica es una tarea inútil, porque un esfuerzo así da por hecho que sabemos de forma conceptual lo que en esencia resulta imposible de saber en un sentido positivo. Y, aun así, sabemos en qué direcciones debemos pretender lograr la competencia pedagógica.

Mark está jugando tranquilamente en el suelo mientas su madre lee una revista. Pero el pequeño ha empezado a gatear rápidamente hacia la puerta mientras sonríe contento. Luego se detiene, se sienta y mira a su madre, que le lanza una mirada furtiva. Acto seguido, Mark ya está de nuevo a gatas y ahora sus movimientos son todavía más rápidos y su risa se convierte en un jadeo entusiasta. Mark vuelve a detenerse y mira de nuevo a su madre. Su exaltación es imposible de ignorar, de modo que ella renuncia a la lectura y se dirige jugando ruidosamente hacia donde está el niño. ¡Empieza la persecución! Mark se siente tremendamente contento, de modo que su risa ahora ya se ha convertido en carcajadas entrecortadas y agudas. «¡Que te pillo! ¡Que te pillo!», ríe la madre mientras va haciendo ruido con los pies y las manos. Mark casi no puede controlarse. Se ríe tanto que prácticamente no puede ni moverse y en lugar de ir más rápido cada vez gatea con más dificultad. Ya no puede alejarse de su madre, que lo agarra en su próximo movimiento. Y luego lo atrae hacia ella y lo envuelve en un simpático abrazo. «¡Te tengo!» Esto ya es demasiado y el pequeño chilla de tanta exaltación. Es bueno que

los besos considerados de su madre sean tan dulces porque uno tiene la extraña sensación de que la alegría de Mark podría haberse convertido en un mar de lágrimas. Unos cuantos abrazos más y unas cuantas caricias con la cara por el cabello de su madre y Mark vuelve a estar en el suelo. La madre se sienta, pero no coge la revista. Sabe que el próximo «a que no me pillas» está al caer.

¿Estamos hablando todavía de competencia pedagógica, aquí? Por supuesto que sí. Una buena madre sabe que el denominado «comportamiento de iniciación» de Mark es realmente una invitación. Una invitación para que demuestre que realmente se preocupa por él, lo suficiente como para dejar lo que estaba haciendo y mostrar a su hijo con tacto que no puede alejarse tanto. Y, así, la confirmación por parte de la madre de su afecto se convierte en una persecución aventurada. Cuando Mark se aleja de su madre corriendo, su experiencia de la huida se convierte en un intento primitivo de independencia a pequeña escala. Durante sólo un momento su madre se transforma en una persona extraña que ha salido a buscar a su pequeño. Precisamente porque su madre es tan familiar es posible imaginarla convirriéndose en una extraña: ¡los niños no jugarán nunca al «pilla-pilla» con un extraño de verdad! Y Mark está entusiasmado al darse cuenta de su propia vulnerabilidad en la conducta de esta caza imaginaria. ¿Cómo podría escapar de esta persona grande y poderosa? Aquí se ha creado una tensión entre la seguridad y el riesgo, la intimidad y la extrañeza, la seguridad de la esfera íntima del padre que queda suspendida temporalmente y transformada por una atmósfera de riesgo. Aunque ser perseguido y cogido roza el susto alegre, en realidad se asustaría más si nadie se preocupara por venir a perseguirlo y recogerlo. Tanto la madre como el niño se muestran mutuamente que no pueden estar el uno sin el otro. Así pues, la persecución se convierte en una comprobación lúdica de la dependencia de su madre. Y, sí, la «seguridad», el «amor» y la «independencia» también son las categorías pedagógicas de esta relación. Pero si estas palabras deben comunicarnos más que los preceptos teóricos y didácticos de los textos sobre desarrollo infantil, tenemos que aprender que la competencia pedagógica implica un tipo de carácter reflexivo, una forma de praxis, es decir, una acción reflexiva: acción llena de pensamiento y, a la vez, pensamiento lleno de acción, donde los temas del significado pedagógico de la persecución se entienden mediante la experiencia y se actualizan en situaciones reales y concretas. Competencia significa que la madre sabe, con tacto, cuándo hacer qué y cómo hacerlo, y cuándo parar el juego de persecución, ya que «¡demasiada exaltación resulta excesivo!».

Y la competencia pedagógica implica la capacidad anticipatoria y refleja de promover, dar forma y guiar el crecimiento emancipatorio hacia la edad adulta: lo que deberías ser capaz de hacer, cómo pensar por tu propia cuenta y qué tipo de persona ser (Langeveld, 1965). El interés emancipatorio de la pedagogía en el desarro-

llo educacional de los niños no exige que éstos sean «educados» para ser como los adultos que los educan. Los adultos mismos se ven desafiados por el interés emancipatorio de la pedagogía en ver sus propias vidas como potencialidad, es decir, como vidas de existencia orientada.

La competencia pedagógica se manifiesta no sólo en la praxis, en nuestras relaciones, actividades y situaciones concretas con los niños. Se manifiesta también en la teorización, en la cual el padre o el educador profesional convierten en discurso reflexivo el significado de las situaciones pedagógicas. Esta forma cotidiana de teorización pedagógica suele suceder cuando se acuesta a los niños o cuando ya no queda nadie en clase; entonces la vida pedagógica de los padres y de los profesores encuentra un respiro. Los amigos vienen de visita, los profesores se retiran a la sala de personal, se integran de nuevo a su vida privada o bien se reúnen con sus parejas en casa. En estas ocasiones los adultos hablan de «chiquilladas» con otros adultos, una forma mundana u ocasional de teorización pedagógica.

Capítulo 7

Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo

La propuesta de investigación

A menudo, los proyectos de investigación badados en la experiencia o en encuestas pueden planificarse detalladamente, para, de esta forma, conseguir la aprobación por parte del comité o del organismo que proporciona la financiación; esbozando la naturaleza del diseño y el análisis estadístico, presentando el cuestionario de investigación, los instrumentos de prueba, etc. Los estudios en el ámbito de las ciencias humanas del tipo aquí descrito no pueden resumirse tan fácilmente en un plan o en una propuesta de investigación. La mejor forma de preparar una propuesta de investigación en este campo consiste en presentar, de forma narrativa, una introducción a la naturaleza y a la importancia de la pregunta investigacional, así como un ejemplo de cómo será el texto real de la investigación. Por ejemplo, se podría mostrar un extracto de la trascripción de una entrevista. Si se divide el trabajo en columnas se puede enseñar cómo se trabaja sobre una trascripción, qué aspecto tiene una interpretación y qué tipo de texto podemos redactar basándonos en este texto y en otros. El plan de investigación puede servir también para ofrecer una primera discusión de los temas que surgirán sobre la base del trabajo preliminar realizado, y también se pueden indicar las fuentes teóricas que se estudiarán y cómo se relacionan con la pregunta fundamental que motiva la investigación. Puesto que en este tipo de estudios el trabajo de investigación está estrechamente relacionado con el de la redacción de ésre, tal vez también sea necesario demostrar que se es capaz de escribir el tipo de textos descriptivo-interpretativos necesarios y que, además, se pueden producir aportaciones importantes y originales en forma narrativa.

Es muy importante tener dererminados los planes de investigación de forma concreta, como por ejemplo: «Estoy programando entrevistas conversacionales con seis niños de educación primaria sobre su lugar de juegos favorito»; «acompañaré a los niños a sus lugares de juego y jugaré con ellos»; «les pediré que escriban y dibujen sobre sus lugares de juego favoritos», y «fotografiaré los entornos

de juego de los niños», por ejemplo. Tal vez no sea muy importante escribir una disertación metodológica detallada sobre el estudio hasta que se haya finalizado por completo. También resulta conveniente dejar espacios abiertos en la investigación en ciencias humanas para poder escoger el camino y explorar técnicas, procedimientos y fuentes que no siempre son previsibles al iniciar un proyecto de investigación. De forma análoga, será más difícil que un comité externo acepte un trabajo que consista en un tratado filosófico sobre la historia o sobre la naturaleza de la hermenéutica o de la fenomenología en general, que si se trata de una discusión bien introducida sobre la fenomenología del tema del estudio propuesto.

Efectos y ética de la investigación en ciencias humanas

Las tareas y los retos implícitos en la experiencia humana son variados y entre ellos podemos encontrar, por ejemplo, la educación de los niños en edad escolar, la ayuda a jóvenes que han sufrido malos tratos, el cuidado de enfermos, la asistencia psicológica a aquellos que padezcan trastornos emocionales o psicológicos, o bien la movilización de aquellos que se encuentran en situaciones políticas difíciles, por ejemplo.

El razonamiento seguido en el capítulo anterior ha sido que la investigación pedagógica pierde su propia vida si no se relaciona con los retos pedagógicos inherentes a las experiencias humanas hacia las cuales se ha orientado. La investigación pedagógica no puede quedarse fuera de los valores morales que otorgan a la pedagogía su significado. Como mínimo, el investigador en ciencias humanas con orientación pedagógica debe ser consciente de lo siguiente:

1) La investigación puede tener ciertos efectos sobre las personas que estén implicadas en ella y que se interesarán por el trabajo fenomenológico. Seguramente sentirán incomodidad, ansiedad, falsas esperanzas, superficialidad, culpa, dudas sobre sí mismas o irresponsabilidad, pero también esperanza, mayor concienciación, estimulación moral, conocimiento, sensación de liberación, capacidad de reflexión, etc.

2) Los métodos investigacionales pueden tener algunos efectos en las instituciones en que se lleva a cabo la investigación. Por ejemplo, algunas prácticas sanitarias se cuestionarán e incluso pueden llegar a cambiar, como consecuencia de la mayor concienciación de la experiencia del nacimiento del hijo por parte de la propia madre, el niño o el padre.

3) Los métodos investigacionales que son empleados pueden tener también efectos persistentes en los «sujetos» reales implicados en el estudio. Por ejemplo,

unas intensas entrevistas conversacionales pueden provocar nuevos niveles de conocimiento de uno mismo, posibles cambios en el estilo de vida y una alteración en las prioridades de la vida. Pero, si se hace mal, estos métodos pueden conducir a sentimientos de ira, disgusto, derrota, intolerancia, insensibilidad, entre otros.

4) Los proyectos fenomenológicos y sus métodos suelen tener un efecto transformador sobre el propio investigador. En efecto, la investigación fenomenológica en sí misma consiste a menudo en una forma de aprendizaje profundo, que conduce a una transformación de la conciencia, a una intensificación de la capacidad de percepción, a un aumento del carácter reflexivo y del tacto, por ejemplo.

Planificación y contexto de un proyecto de investigación

Al concebir y planificar un estudio investigacional en el ámbito de las ciencias humanas, se debe articular el contexto, puesto que el contexto plantea algunas limitaciones a la aplicabilidad y aceptabilidad general de los procedimientos metodológicos. Hablando en términos prácticos, el investigador tiene que ser creativo para encontrar enfoques y procedimientos que se adecuen de un modo único a este proyecto en particular y a este investigador en concreto. En la medida en que deseamos hablar o escribir sobre un niño en particular, un acontecimiento determinado, una práctica concreta o una relación o situación interpersonal específica, debemos aproximarnos al método siempre de una forma contextual y, a la vez, no perder de vista la pregunta investigacional fundamental. Seguramente, estas consideraciones y condiciones contextuales tienen que ver con aspectos personales, institucionales y significativos de la pregunta y el proyecto de investigación. Las siguientes cuestiones pueden ayudarnos en el momento de tomar en consideración un enfoque investigacional práctico:

1) «¿Cuál es el objeto de la experiencia humana que debe ser estudiado?» Estos objetos pueden ser muy distintos y requerir aproximaciones que se adapten exclusivamente al tema en cuestión. Por ejemplo, para explorar «la experiencia del niño en su lugar de juegos favorito», tal vez convendría seguir al niño y participar en sus actividades lúdicas. Usar una pequeña grabadora, tomar notas con frecuencia, fotografías o dibujos, por ejemplo, pueden proporcionarnos los medios para recopilar anécdotas y descripciones de momentos y acontecimientos significativos (*véase* Hart, 1979; Bleeker y Mulderij, 1978, 1984). Habría que comparar o aumentar este material recopilado en la vida vivida con otro más reflexivo obtenido me-

diante entrevistas a adultos sobre sus lugares de juego preferidos en la infancia. A veces se puede pedir a los participantes que escriban sus descripciones personales de esas experiencias. Y, naturalmente, se pueden obtener descripciones y apoyo de otras fuentes literarias o artísticas.

Un tema muy distinto de la existencia humana, como el del estudio de «la experiencia de una enfermedad terminal crónica», tal vez requiera la invención de un método único. Olson (1986) utilizaba anécdotas seleccionadas de distintas fuentes literarias como disparadores hermenéuticos con el fin de provocar entrevistas conversacionales en aquellos implicados en la experiencia de la enfermedad. Para poder estudiar y reflexionar sobre la experiencia del paciente, Olson utilizó la obra *A Diary*. Para reflexionar sobre la experiencia de ser doctor, utilizó fragmentos de *La peste*, de Albert Camus. Para poder explorar la experiencia de los cuidadores, empleó apartados del libro *Notas sobre enfermería*, de Nightingale. Para reflexionar sobre la experiencia del sacerdote escogió anécdotas de *La muerte de Iván Ilitch*, de León Tolstoi. Y para poder explorar la experiencia de la enfermedad desde el punto de vista de un familiar cercano, como puede ser la madre del paciente, utilizó el poema de Tennyson *In Memoriam*. Luego involucró a un paciente, a un doctor, a una enfermera, a un sacerdote y a una madre en estas anécdotas y extractos literarios para provocar que reflexionaran hermenéuticamente sobre sus propias experiencias y hablaran de sus experiencias vividas utilizando el material literario como recurso para dar sentido al significado de estar enfermo. Estas transcripciones de entrevistas reflexivas requerían también, a su vez, un análisis interpretativo por parte del investigador, para poder producir una descripción, en el ámbito de las ciencias humanas, de la experiencia de la enfermedad.

Otros fenómenos de la experiencia humana requerirán métodos de actuación muy distintos. Por ejemplo, si intentamos entender el significado y la importancia de «la experiencia de la dificultad en el aprendizaje infantil», lo más probable es que tengamos que hablar con alumnos de enseñanza primaria o con jóvenes de secundaria sobre unas experiencias de aprendizaje seleccionadas y, a la vez, pedir a los mayores que nos describan sus experiencias por escrito. Por el contrario, a un niño con alguna discapacidad mental no lo podemos involucrar de este modo en la investigación; si queremos tener en cuenta e interpretar los momentos y acontecimientos significativos del mundo de los jóvenes con discapacidad mental, nos veremos obligados a desarrollar una especial sensibilidad en nuestras observaciones e interacciones (*véase* Maeda, 1986).

Un tipo de fenómeno muy distinto, como es el de «la experiencia de escribir en el ordenador», puede requerir de una gran variedad de actividades y métodos de procedimiento. Baldursson (1988) empleó un diario para ir registrando sus experiencias personales con el uso del procesador de textos, con el fin de producir dis-

tintos tipos de texto. Además, parece que este tema demandaba una investigación del significado y de la importancia de las fuentes filosóficas reflexivas de la naturaleza de la oralidad y de la cultura escrita, así como un examen de testimonios de escritores profesionales sobre su experiencia, ya sea con el proceso de la escritura a mano, con máquina de escribir o con el ordenador.

Para abordar un fenómeno como el de «la experiencia e importancia del riesgo en la vida del niño», se pueden tomar varias direcciones alternativas que requieren aproximaciones investigacionales distintas. Smith (1989) investigó cómo los padres experimentan el riesgo cuando ven a sus hijos en determinadas situaciones o cuando observan a sus hijos haciendo algo que es peligroso o imprudente en el parque. La pregunta de la investigación estaba formulada de la siguiente manera: «¿Cuál es la experiencia paterna de ver ante el peligro a su hijo?» Esta cuestión se complica rápidamente si nos damos cuenta de que los niños también ven el peligro. Y más aún, los niños advierten la forma en que sus padres responden a su experiencia del riesgo y del peligro y, a su vez, los padres necesitan hacer algo con esta experiencia. De modo que, inevitablemente, un estudio sobre «ver el riesgo» supone una dimensión de autorreflexión pedagógica. En el estudio de Smith, como en muchos otros con los que estoy familiarizado, resulta necesario tomar decisiones difíciles en cuanto al tipo de aproximación que se debe llevar a cabo para la «recopilación de datos»; la selección de «sujetos» o «participantes» para la entrevista y la observación; la grabación de conversaciones; la organización y el tratamiento de las transcripciones para su posterior análisis e interpretación; el modo de integrar datos obtenidos de otras fuentes; el modo de determinar y formular temas y el modo de desarrollar una práctica, ya sea textual o escrita, para producir una descripción minuciosamente «argumentada».

Otra manera de centrarse en un aspecto de la experiencia del hecho de ser padres consiste en plantear la cuestión del inicio o génesis de la experiencia paterna. Bergum (1986) preguntó: ¿cómo experimenta una mujer el proceso de convertirse en madre? O ¿cómo experimenta un hombre el proceso de convertirse en padre? En su estudio de «la experiencia transformadora de la mujer en madre», la autora siguió a cinco mujeres en su experiencia del embarazo y del parto. Una serie de entrevistas conversacionales desestructuradas le permitió construir una historia vital sobre cada mujer. Y se podía ver que cada una de estas historias contenía el tema fundamental de la experiencia transformadora de la mujer en madre. Estos temas transformadores eran: «la naturaleza de la decisión de tener un bebé», «sentir y experimentar la presencia del bebé», «el dolor del parto», «vivir pensando en el niño», entre otros.

2) «¿Cuál es la inteligibilidad de la experiencia que se estudia?» La naturaleza de la inteligibilidad de la experiencia a la que nos dedicamos puede ser muy distin-

ta de la facilidad con la que otras expetiencias posibles pueden aprehenderse de un modo intuitivo y cognitivo. Experiencias normalmente compartidas, como las de «leer una novela» o «ser evaluado», pueden plantearse y entenderse más fácilmente que otras menos comunes, como por ejemplo «saltar en paracaídas» o «escalar montañas», o bien experiencias relativas a determinadas condiciones de vida, como «el dolor del parto», «la pérdida de memoria de las personas mayores», etc. Puesto que la mayoría de nosotros hemos leído novelas, existe inmediatamente un terreno dominado por la experiencia interpersonal que nos permite explorar y validar descripciones sobre «la experiencia de la lectura». Sin embargo, en el caso de «la experiencia del dolor del parto», un cincuenta por ciento de la población es, por definición, incapaz de validar personalmente un relato interpretativo de dicha experiencia. Y con el objetivo de recopilar material procedente de entrevistas sobre la experiencia del dolor del parto, uno se ve obviamente limitado, de un modo muy distinto, en términos de la disponibilidad de las personas que pueden ser entrevistadas, la planificación temporal de las entrevistas, etc.

3) «¿Cuál es la situación experiencial en la que entra el investigador?» El desafío que plantea la investigación en el ámbito de las ciencias humanas reside en el hecho de que las situaciones experienciales pueden ser drásticamente distintas. Así, puede ser erróneo utilizar un estudio de investigación como modelo para aplicarlo en otro entorno investigacional. Las situaciones en que tiene lugar el fenómeno estudiado pueden ser tan distintas como una determinada aula de un colegio, un parque infantil, una casa, un hospital, un lugar de trabajo, un centro juvenil, etc. Y dentro del hospital, por ejemplo, la situación experiencial del paciente, la enfermera, el doctor o los técnicos sanitarios no será en absoluto igual entre sí.

Estas cuestiones dejan entrever la complejidad contextual de un estudio investigacional en el ámbito de las ciencias humanas. Pero es importante recordar algunos puntos básicos: la investigación en el ámbito de las ciencias humanas es el estudio de la experiencia vivida por los seres humanos. El investigador pregunta: ¿cómo es esta experiencia vivida?, ¿cuál es el significado y la importancia de esta experiencia? A lo largo de este libro se ha venido utilizando el concepto de pedagogía como ejemplo para explorar el significado del fenómeno de ser padres o docentes. Es muy importante desde un punto de vista metodológico tener muy presente la cuestión investigacional que nos motiva. El elemento ilustrativo, para mí, como autor de este libro, radica en: ¿cuál es la experiencia de la pedagogía?, ¿cuál es el significado y la importancia del fenómeno de ser padres y docentes? Se trata de una cuestión muy amplia, que, ciertamente, merece toda una vida de trabajo dedicada a ella.

Para conducir un estudio más manejable suele ser de utilidad delimitar el centro de atención a un tema o cuestión claramente identificable. De hecho, un estu-

dio de la fenomenología de la pedagogía necesariamente lo implicaría a uno mismo en determinados aspectos o categorías de la experiencia del hecho de ser padres o profesores. Por ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿en qué se distingue el modo en que «miran» los padres a sus hijos del modo en que lo hacen otros adultos?, ¿cuál es la experiencia paterna de «ver» a un niño?, ¿cuál es la experiencia de la «esperanza» paterna?, ¿en qué se distingue la esperanza paterna de las esperanzas que los profesores pueden tener por sus alumnos?, ¿cuál es la naturaleza de la experiencia de la «responsabilidad» pedagógica? (*véase*, por ejemplo, van Manen, 1986).

Así pues, para llevar a cabo cualquier proyecto de investigación determinado es de gran ayuda definir y centrarse bien en la elección del tema, puesto que, de lo contrario, podemos perdernos en la inmensidad y profundidad de nuestra propia pregunta.

Trabajar el texto

Tradicionalmente, los estudios de investigación en los ámbitos de las ciencias sociales y conductistas se presentan en una determinada forma textual, aunque no es necesario que documentemos aquí sus convenciones textuales. En ciencias humanas fenomenológicas también han surgido algunos patrones de «presentación» de la investigación, si bien los estudios que han seguido estos formatos de presentación no siempre son los más interesantes o los que aportan más información. Algunos estudios cualitativos consisten en poco más que en interminables reproducciones y fragmentos de transcripciones disimulados bajo la excusa de que el investigador ha decidido «dejar que los datos hablen por sí solos». En este libro, hemos insistido en que el proceso de investigación es prácticamente inseparable del proceso de escritura. Así pues, los estudios que hacen poco más que presentar y organizar transcripciones no cumplen en absoluto su tarea interpretativa ni narrativa.

Sin embargo, resulta útil pensar con detenimiento sobre la estructura o forma del estudio de investigación que vayamos a elaborar, aunque la estructura en su forma definitiva sólo surgirá a medida que vayamos progresando con nuestro trabajo. A veces un investigador no está seguro de qué dirección debe tomar. Y puesto que no hay ningún modelo ni plantilla que se pueda seguir, este sentimiento de frustración puede suponer una parada en el trabajo. Esta situación no se diferencia del bloqueo creativo que a veces experimentan los autores al escribir. Para salir del dilema, hay que intentar tener siempre presente la relación evolutiva, entre la parte y el todo, de nuestro estudio. Aunque tal vez no sea posible anticipar toda la investigación con un esquema detallado o un índice, sí que puede ser posible organizar a grandes rasgos el sentido global de la aproximación requerida

por la cuestión o noción fundamental que uno está tratando. Comparemos esta aproximación con el modo en que un pintor actúa cuando prepara un lienzo para recibir las imágenes.

Aunque no existe ninguna razón que nos obligue a estructurar un estudio fenomenológico de un modo particular, puede ser de utilidad organizar nuestro texto de una determinada forma en la cual se relacione con la estructura fundamental del fenómeno mismo. Naturalmente, al «organizar nuestro texto» no sólo nos dedicamos a ordenar o disponer superficialmente el texto, sino que buscamos un sentido de forma organizativa y totalidad orgánica del texto que, a su vez, sea coherente con el énfasis metodológico del enfoque investigativo. A continuación se detallan varias alternativas para estructurar un estudio de investigación:

De forma temática

En primer lugar, se pueden utilizar los temas que van surgiendo como guías generativas para escribir el estudio de investigación. Dicho de otro modo, todo el estudio, o al menos su cuerpo principal, se divide en capítulos, partes o apartados que tratan un aspecto esencial del fenómeno que se está estudiando. Cada titular de cada apartado articula el tema que se describe en dicho apartado y, naturalmente, los fenómenos complejos se irán subdividiendo en otros temas. Por ejemplo, sobre la base de algunos temas derivados de los apartados ilustrativos de este estudio se puede describir la experiencia vivida del hecho de ser padres organizando, a la vez, el texto en torno a los temas de:

- Traer a los niños al mundo.
- Preparar el mundo de los niños como un lugar donde estar y crecer.
- Vivir con los niños con esperanza.
- Ejercer la responsabilidad paterna.
- La necesidad de actuar con tacto hacia los niños.

Estos temas no son exhaustivos del fenómeno de ser padres, pero sí permiten una investigación sistemática.

Por lo tanto, las ciencias humanas representan un estudio «sistemático» de una experiencia humana. A veces es difícil persistir en un tema y explorar de forma ordenada sus aspectos significativos. Debemos resistir la tentación de ir probando a obtener un significado aquí y luego allí, y luego pasar a otro tema, porque produciremos una descripción que no tendrá ninguna estructura global. Toda descripción fenomenológica tiene, en cierto sentido, la obligación de seguir un orden. Si utilizamos los temas para organizar el texto, el reto que se nos plantea es el de cómo

tratar cada uno de lo temas de forma sistemática, aunque un tema implique siempre las dimensiones significativas de otros temas. Por ejemplo, si tuviéramos que seguir sistemáticamente el tema del tacto pedagógico, surgirían las siguientes cuestiones y la siguiente organización (*véase* van Manen, 1988):

¿Cuáles son los aspectos principales del tacto?
Existe una evidencia clara sobre el tacto en nuestra vida cotidiana.
Tener tacto consiste en «tocar» a alguien.
El tacto no se puede planificar, o sea, resulta implanificable.
El tacto se rige por la facultad sensible.
El tacto gobierna la praxis.
¿Cómo se manifiesta el tacto pedagógico?
El tacto se muestra como una franqueza hacia la experiencia del niño.
El tacto se muestra como una armonización con la subjetividad.
El tacto se muestra como una influencia sutil.
El tacto se muestra como una contención.
El tacto se muestra como una confianza situacional.
El tacto se muestra como un regalo improvisacional.
¿Qué es lo que realmente hace el tacto pedagógico?
El tacto preserva el espacio de un niño.
El tacto protege lo que es vulnerable.
El tacto evita daños o perjuicios.
El tacto sana (o devuelve la plenitud), de aquello que está roto o dañado.
El tacto refuerza lo que es bueno.
El tacto mejora lo que es único.
El tacto promueve el crecimiento y el aprendizaje personal.
¿Cómo realiza el tacto pedagógico lo que lleva a cabo?
El tacto actúa a través del discurso.
El tacto actúa a través del silencio.
El tacto actúa a través de la mirada.
El tacto actúa a través del gesto.
El tacto actúa a través de la atmósfera.
El tacto actúa a través del ejemplo.
¿Cuál es la importancia del tacto para la enseñanza?
El tacto da una forma nueva e inesperada a situaciones no previstas.
El tacto convierte la incidencia en importancia.
El sentimiento del tacto deja huella en el niño.

Evans (1989) ha entrevistado a directores de escuelas para examinar cómo las historias anecdóticas de las rutinas cotidianas, los problemas y los acontecimientos

en la vida de los administradores escolares pueden tratarse como definiciones narrativas o prácticas de la administración educacional. Como ya hemos mencionado en el capítulo 6, las historias que los educadores explican pueden ser tratadas como recomendaciones para actuar. En nuestra teorización, en el hecho de convertir la vida en discurso, estamos, en cierto modo, recomendando una determinada manera de estar en el mundo. Y, así, para hacer justicia a la «teoría» de alguien, necesitamos leerla como si se tratara de una versión dura de aquello que pretende (Blum y McHug, 1984). Cuando el director de una escuela explica una historia sobre el modo en que trató a un alumno, a un profesor o a un padre, lo que está diciendo es: «En esto consiste ser director», «así es como un director tiene que actuar». El estudio de Evans implica, de este modo, una lectura intensa de las historias cotidianas que cuentan los administradores para poder intentar reforzarlas. Considera que una lectura intensa de las historias anecdóticas descubre varios temas que explican la necesidad de restaurar la base pedagógica o educativa de la administración educacional.

De forma analítica

Otro modo de redactar nuestro texto consiste en utilizar la forma analítica dentro de una búsqueda de terreno en constante expansión. Una aproximación así puede tomar la forma de seguir algunas de las actividades metodológicas discutidas en este texto. Por ejemplo, si la investigación implica entrevistas conversacionales en profundidad con algunas personas, estas entrevistas podrían reelaborarse para convertirlas en «historias de vida reconstruidas» o bien se pueden analizar las conversaciones para tratar de encontrar algunas «anécdotas» relevantes, o utilizar los incidentes descritos en las entrevistas para construir «relatos antinómicos» de ficción que hagan surgir modos opuestos de ver o actuar en situaciones concretas, por ejemplo. Al reconstruir las historias vitales o al seleccionar anécdotas, queremos ir con cuidado de incluir sólo el material que ilustre o destaque un tema. Y este tema se convierte en una herramienta hermenéutica mediante la cual el fenómeno objeto de estudio puede comprenderse significativamente. La siguiente parte importante del estudio puede tomar la forma de examen sistemático de los diversos temas que desvela cada narración (como historias de vida reconstruidas, anécdotas, entrevistas, respuestas reflexivas, lecturas hermenéuticas, etc.) o conjunto de narraciones.

Otro planteamiento consiste en empezar con una descripción singular de alguna situación o acontecimiento vital particular que haya sido extraído de la vida cotidiana, para mostrar la naturaleza desconcertante y profunda de una determinada pregunta investigacional. La tarea es, entonces, seguir con diversas consultas investigativas que la situación vital concreta plantee como problemáticas.

Una tercera aproximación analítica consiste en empezar describiendo cómo las ciencias sociales ordinarias dan sentido actualmente a determinados fenómenos. El objetivo es mostrar cómo la experiencia, tal como la presentan las ciencias sociales tradicionales, está mal entendida, y cómo las conceptualizaciones que se dan por sabidas o que son generalmente aceptadas, más bien restan importancia a un conocimiento más reflexivo de la naturaleza de un determinado tema, en vez de revelarlo (*véase* el apartado «Explicar presuposiciones y conocimientos previos», pp. 66-70). A continuación, se puede mostrar de un modo reflexivo cómo surgen algunos temas después de considerar fuentes etimológicas e idiomáticas, de examinar descripciones experienciales, material literario y fenomenológico, por ejemplo.

Mediante ejemplos

Otro modo de proceder en la escritura fenomenológica consiste en empezar la descripción haciendo visible la naturaleza esencial del fenómeno y luego completar la descripción inicial mediante la variación sistemática de los ejemplos. Pongamos por caso que, después de explicar la estructura esencial del fenómeno de ser padres, se puede proceder mostrando cómo se ilustrará esta descripción a partir de varias modalidades de paternidad:

- ser padre adoptivo,
- ser padrastro o madrastra,
- ser padre de niños discapacitados,
- ser padre joven o padre mayor,
- ser padre soltero o divorciado,
- ser padre de un niño perdido, etc.

Cada variación puede aclarar algunos aspectos esenciales de la naturaleza del hecho de ser padres.

Exegéticamente

En cuarto lugar, una descripción fenomenológica se puede organizar implicando el propio texto de un modo dialéctico o exegético con el pensamiento de algún otro autor fenomenológico, es decir, con la tradición del campo de estudio. Este planteamiento se toma normalmente en las discusiones clásicas sobre temas de la fenomenología. Por ejemplo el libro *Problem of embodiment* (1964) de Richard Zaner, está organizado en capítulos que giran alrededor de los escritos sobre feno-

menología del cuerpo de Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel y Maurice Merleau-Ponty.

En el caso del fenómeno de ser padre podemos empezar dirigiéndonos directamente a las obras de, por ejemplo, Marcel (1978) y Langeveld (1987), que consideran que la esencia del hecho de ser padre consiste en la «promesa solemne» y en «la declaración activa de responsabilidad». El enfoque exegético se orienta primordialmente a la literatura fenomenológica disponible sobre ciencias humanas, y se organiza en términos de una discusión de dichos textos y de los temas estructurales, que sus autores ya han identificado y discutido. El planteamiento exegético trata las obras de otros autores como guiones conversacionales «incompletos» que requieren de una «lectura firme» (Blum y McHugh, 1984) para, de esta forma, poder superar los límites de dichos textos. Así pues, este modo de organizar el trabajo textual es definitivamente hermenéutico. No deberíamos confundir la aproximación exegética a la escritura o investigación como una «simple» filosofía de sillón. Mientras se introduce en la tradición de las ciencias humanas académicas, el investigador necesita aportar al proceso reflexivo su propia experiencia personal vivida, así como otras fuentes experienciales y materiales posibles, tal como se menciona en este libro.

De manera existencial

Un quinto modo de proceder en la escritura fenomenológica consiste en blandir la descripción de tipo fenomenológico de uno mismo contra los existenciales de la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (espacio vivido), la corporeidad (cuerpo vivido), la socialidad (relaciones vividas con los demás) (*véase* capítulo «La reflexión fenomenológica hermenéutica», pp. 95-126). En el caso de nuestro ejemplo ilustrativo de la cuestión del significado de ser padres, se puede estructurar la descripción fenomenológica en torno a la cuestión de cómo los padres experimentan el «tiempo» de un modo distinto a aquellos individuos que no son padres, cómo los padres experimentan el «espacio» o el lugar de un modo distinto al de los individuos que no los son, cómo los individuos «personalizan» la experiencia de ser padres, cómo experimentan los padres su «relación» pedagógica con sus hijos y con sus parejas, por ejemplo.

Varios teóricos (*véase*, por ejemplo, Bergum, 1986) han usado los cuatro existenciales como guías interpretativas en estudios originales y fascinantes de los fenómenos de las ciencias humanas. Sin embargo, aquí, como con cualquiera de los demás planteamientos que hemos presentado con anterioridad, debemos protegernos de la tentación de seguir cualquiera de estas sugerencias de un modo irreflexivo, esclavo o mecánico. Nada sólido puede salir de un trabajo que no se ve moti-

vado por el deseo de orientarse a su tema de estudio de un modo firme, original y reflexivo.

Inventar una aproximación

Las cinco sugerencias anteriores para organizar de forma textual el texto fenomenológico (modo temático, analítico, mediante ejemplos, exegética o existencialmente) no son exhaustivas ni se excluyen entre sí. Se puede usar una combinación de las cinco o se puede inventar una organización totalmente distinta. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el planteamiento textual que se escoja en el estudio fenomenológico debe decidirse principalmente en términos de la naturaleza del fenómeno que se estudia y del método investigacional que parezca más apropiado para él.

La investigación, en tanto que escritura, en ciencias humanas es una actividad original. No hay ningún argumento sistemático, ninguna secuencia de proposiciones que debamos seguir para llegar a una conclusión, a una generalización o a una afirmación verdadera, puesto que ello sería ver el texto mismo como un método técnico. Su exigencia de validez, como método para demostrar la verdad, radicaría en sí misma, que como método ha completado o satisfecho determinados pasos o etapas. La teorización en ciencias humanas orientada pedagógicamente constituye el intento de adquirir conocimientos pedagógicos que van más allá del lenguaje y de la descripción. Si esta teorización e investigación textual encuentra en el lenguaje el medio adecuado para expresar lo inefable, ello es posible porque el secreto de nuestra vocación se expresa por el trabajo pedagógico que hacemos con los niños, que, a su vez, nos enseña a reconocer las bases que lo hacen posible.

Un enfoque en ciencias humanas hacia la pedagogía difiere de otros métodos de investigación en que no se ofrece como una epistemología «nueva» o como un método de investigación alternativo, que plantea como un problema el tema de los niños y la pedagogía en ciertas formas. La actitud fenomenológica hermenéutica en ciencias humanas nos recuerda que, para nosotros, los niños son ya, de forma mundana, una preocupación pedagógica previa a cualquier otro punto de elección epistemológica. La ciencia humana fenomenológica en educación, por lo tanto, no es simplemente un «enfoque», entre otros, del estudio de la pedagogía. Es decir, la fenomenología no ofrece simplemente explicaciones o descripciones «alternativas» de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan por recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los niños.

Glosario

El propósito de este glosario no consiste sólo en explicar algunos términos y expresiones de carácter técnico que se emplean en este libro, sino también destacar algunos conceptos comunes y expresiones habituales que el lector podrá encontrar en otras fuentes documentales sobre ciencias humanas.

Aletheia

Aletheia es la palabra griega para «verdad». En ciencias humanas, la verdad se entiende mejor como algo que debe ser descubierto o como algo que se da a conocer de manera abierta. «La naturaleza gusta de ocultarse», decía el filósofo presocrático Heráclito (Heráclito y Diógenes, 1979, p. 14). Esta noción de la verdad contrasta con los conceptos más positivistas de la propia verdad como proposición que corresponde a algún estado de las cosas en el mundo real.

Ciencias humanas

«Ciencias humanas» es el nombre que recoge una gran variedad de enfoques y orientaciones hacia la investigación. El término «ciencias humanas» se deriva de la noción de Wilhelm Dilthey de la *Geisteswissenschaften*. Dilthey (1987) sostenía que los fenómenos humanos, ya sean de tipo mental, social o histórico, difieren de los fenómenos naturales, ya sean éstos, a su vez, de tipo físico, químico o bien de comportamiento, en el hecho de que los fenómenos humanos requieren una interpretación y comprensión, mientras que las ciencias naturales implican en su mayor parte observación externa y explicación. «Explicamos la naturaleza; sin embargo, a los humanos debemos entenderlos», decía Dilthey. El autor pretendía desarrollar en la hermenéutica una base metodológica para las ciencias humanas. Según él, podemos aprehender la plenitud de la experiencia vivida, ya sea reconstruyendo o reproduciendo los significados de las expresiones de vida que han sido encontradas en los productos del esfuerzo, del trabajo y de la creatividad humanos.

La hermenéutica y la fenomenología se consideran implicadas en todas las disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales que interpretan expresiones significativas de la vida interna, cognitiva o espiritual activa de los seres humanos, ya sea en contextos sociales, his-

tóricos o políticos. Para decirlo de otro modo, las ciencias humanas son el estudio del significado: estudios descriptivo-interpretativos de patrones, estructutas y niveles de significados experienciales o textuales. La investigación en ciencias humanas es la actividad de explicar el significado. En este sentido, la orientación investigacional fundamental de toda ciencia humana se alinea más estrechamente con la racionalidad criticohermenéutica de las humanidades y de la filosofía, que con la racionalidad más positivista de las ciencias cognitivas empiricoanalíticas o conductistas. Esto explica el interés de los expertos en ciencias humanas por los pensamientos filosóficos de Platón (1961), Aristóteles (1941), San Agustín (1960), Kant (1964), Hegel (1977), Kierkegaard (1983) y Nietzsche (1962), por ejemplo. Y también de un interés especial para las ciencias humanas son los trabajos de los filósofos orientados más explícitamente hacia la fenomenología, como Husserl (1913/1982), Scheler (1970), Marcel (1950), Sartre (1956), Levinas (1981), Foucault (1977), Ricoeur (1981), Edie (1965), Gusdorf (1965), Strasser (1985), Ihde (1979), etc.

En educación se practican diversas aproximaciones a las ciencias humanas en los mismos campos de estudio, que, a su vez, incluyen el propio plan de estudios; la enseñanza, la administración, la psicología, los estudios de políticas, la sociología y la filosofía de la educación; el asesoramiento, la terapia, la formación de educadores, la educación de cuidadores, etc.

Corporeidad

El término «corporeidad» se refiere a la noción del cuerpo vivido o encarnación (*véase* el capítulo «La reflexión fenomenológica hermenéutica», pp. 95-126).

Dasein

Dasein es en un término heideggeriano que se refiere a aquella entidad o aspecto de nuestra naturaleza humana que sustenta la capacidad de preguntarse sobre su ptopia existencia, al mismo tiempo que investiga dentro de su propio Ser (Heidegger, 1962).

Erfahrung

Erfahrung es el término alemán con el que se define y explica «experiencia de vida». Se trata del término más general. Por ejemplo, podemos decir que una persona ha tenido muchas experiencias (*Erfahrungen*) en la vida. Las experiencias de la vida (*Lebenserfahrungen*) son más inclusivas que las experiencias vividas (*Erlebnisse*). Las experiencias de la vida constituyen la acumulación de experiencias vividas y los conocimientos y las percepciones que hayamos podido obtener de esas experiencias (*véase* el capítulo 2, pp. 55-70). Gadamer (1975) mostró que algunas *Erfahrungen*, por ejemplo en el caso de las experiencias de verdad estética, pueden tener un efecto transformador en nuestro ser. Y, por ello, podemos hablar de una persona «experimentada» y referirnos a su sabiduría madura, como resultado de las experiencias de vida acumuladas, es decir, *Erfahrungen*.

Erlebnis

Erlebnis es el término alemán usado para expresar la experiencia vivida, la experiencia tal como la vivimos y la reconocemos como un tipo específico de experiencia (*véase* el capítulo «Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida», pp. 55-70). Dilthey (1985) utilizó esta palabra para mostrar que hay un patrón de significado y cierta unidad en la experiencia. Nuestro lenguaje se puede ver como un inmenso mapa lingüístico que nombra las posibilidades de las experiencias vividas humanas.

Esencia

El término «esencia» deriva del griego *ousia*, que significa «la naturaleza esencial interna de una cosa», «el verdadero ser de algo». El latín *essentia*, de *esse*, significa «ser». La esencia consiste en aquello que hace a una cosa ser lo que es, y sin lo cual no sería aquello que es; aquello que hace a una cosa lo que es, en lugar de hacer que sea o se convierta en otra cosa. En el pensamiento de Platón, la esencia es la aprehensión de la naturaleza misma de algo, de lo cual un momento en particular representa sólo un ejemplo o imitación imperfectos. *Eidos* es el término alternativo de Platón para Idea o Forma (1961) que Husserl utilizó para designar a las esencias universales. Con Aristóteles (1941) la noción de esencia es ese algo que una cosa tiene que ser en su estado final completo; la naturaleza esencial o principio interno de una cosa. En los escritos de Husserl (1913/1982) «esencia» se refiere con frecuencia a lo que son las cosas, en oposición a su existencia. Algunos fenomenólogos distinguen entre *Grundwesen*, que designa la esencia básica o fundamental, y *empirisches Wesen* o esencia empírica. En esta distinción husserliana, la esencia básica o ideal es accesible a la intuición fenomenológica. Por ejemplo, existe la esencia empírica de los «profesores» reales con todas sus peculiaridades e inadecuaciones inevitables, y está la esencia fundamental o ideal del Profesor como la esencia hacia la cual se orienta todo profesor real.

Espacialidad

El término «espacialidad» se refiere al espacio vivido (*véase* el capítulo «La reflexión fenomenológica hermenéutica», pp. 95-126).

Etnografía

La etnografía estudia todo aquello que es compartido culturalmente por un grupo de personas, así como las percepciones de sentido común de las experiencias cotidianas. La etnografía es la tarea de describir una cultura en particular (*ethnos*); por ejemplo, la forma de vida de una clase de instituto urbano, la cultura de los administradores escolares en un determinado sistema educativo, un entorno de atención de día concreto o una determinada sala de un hospital, etc. Los etnógrafos usan un enfoque de tipo informante o de participación-observación para estudiar las «escenas» o entornos culturales. Se preguntan, por ejemplo: «¿Qué hace la gente aquí?, ¿qué tipo de personas hay aquí?» Las situaciones socia-

les se ven como lugates donde los seres humanos interactúan de una forma recurrente de maneras particulares; por ejemplo, en la sala de personal, la sala de taquillas, el mostrador de la biblioteca, la oficina del director, etc., y donde las personas tienen algún tipo de conocimiento, algún modo de hacer las cosas y cuyas percepciones efectivamente pertenecen a esos lugares. Así, el etnógrafo quiere entender lo que uno debe saber, como miembro de un grupo en particular, para convertirse de forma competente en miembro de ese grupo. Una «buena» etnogtafía describe una realidad cultural de tal modo que una persona que no sea miembro de la cultura podría «pasar por miembro» si interiorizara las caractetísticas culturales del entorno en cuestión. Hasta cierto punto, los etnógrafos están interesados en taxonomizar o categorizar las percepciones culturales en su estudio etnográfico. Así pues, la característica vivida o existencial de las experiencias personales se sacrifica en bien del enfoque más cultural, social o escénico.

La «descripción densa» puede considerarse una variación metodológica de la investigación etnográfica. El término «descripción densa» se ha tomado prestado del trabajo del antropólogo Malinowski y se hizo popular gracias a Geertz (1973). Los estudios ernográficos que aspiran a la descripción densa suelen proporcionar relatos que no sólo presentan y organizan las «historias» tal como el informante o los informantes las han explicado, sino que exploran las estructuras de significado más profundas que los miembros del grupo social tal vez no pueden confirmar o validar. En otras palabras, la descripción densa es más interpretativa y analítica que el trabajo que efectúa la corriente ernográfica principal.

Etnometodología

La etnometodología estudia los «métodos» que las personas emplean para llevar a cabo o constituir un sentido de objetivo o realidad social. El propósito consiste en elucidar cómo residen las «reglas» dadas por supuestas o vistas pero no percibidas en la base de las comunicaciones e interacciones cotidianas entre los actores sociales. Garfinkel (1967) que acuñó la noción de etnometodología, exttajo algunas ideas de la sociología fenomenológica de Schutz (1973) y las vinculó con algunos inrereses estructuralistas y algunos otros enfoques lingüísticos o semióticos. La etnometodología muestra cómo las personas producen el carácter fáctico, de la realidad, de sentido común del mundo social, y luego lo experimentan como independiente de su propia producción. Por ejemplo, Mehan (1974) mostró cómo las habilidades interpretativas por parte de los niños son requisitos cruciales pero no reconocidos para el desarrollo normal de las clases en las aulas. Los etnometodólogos pueden mostrar cómo los profesores hacen «sin saberlo» ciertas exigencias normativas a sus alumnos, asumiendo de forma implícita que se están utilizando ciertas competencias comunicativas por parte de los alumnos en los procedimientos que son usados de forma habitual en las aulas, tales como preguntar, impartir la lección, pasar pruebas, leer y evaluar logros. Por ejemplo, a veces el nivel de sofisticación que los alumnos necesitan y son capaces de mostrar cuando se les pide que controlen una situación de examen formal resulta mayor que la dificultad del material del que se examinan y en el que tal vez los «suspendan».

El tema central de la etnometolodogía radica en la consideración racional de las acciones prácticas como realizaciones prácticas y en curso. Se centra en las actividades estructurantes de las personas en situaciones sociales y en las esperanzas y «regla de uso» o «métodos de miembros» para hacer estas actividades estructurantes y sociales «visiblemente racionales e informables para todos los propósitos prácticos».

La *teoría analítica*, tal como fue formulada por Blum y McHugh (McHugh *et al.*, 1974) no esrá interesada en describir o informar sobre algo, como sí lo está la etnografía y la etnometodología, sino que su propósito es el de analizar o mostrar. La teoría analítica es una variación radical, menos positivista, de la etnometodología. El teórico analítico siente que no hay ninguna necesidad apremiante de recopilar datos ni de realizar descripciones observacionales, como por ejemplo usar grabaciones en cintas de vídeo o de casete para el análisis. Sostienen que los temas de la vida para los análisis están al alcance de nuestra mano en nuestros propios discursos. Los teóricos analíticos utilizan un método de análisis colaborativo para recordar al coparticipante de la conversación aquello que no debe olvidar para hablar o para escribir. Para investigar sobre un tema de interés, como, por ejemplo, los juguetes infantiles, la educación especial, la parernidad, etc., el teórico formula su interés como un problema y luego desarrolla un diálogo socrático con su problema y, ya sea directa o indirectamente, con aquellos que han desarrollado una aproximación al problema. Hay elementos griegos, de tipo neoplatónicos, y heideggerianos en el enfoque analítico (Blum, 1978). El teórico está interesado en el carácter reflexivo de su propia investigación. Teorizar significa que uno se orienta hacia lo que le hace posible estar orientado de esa manera, en primer término. Así pues, teorizar es un tipo de educación moral: el teórico debe mostrar cómo cualquier teorización representa un buen ejemplo de su propia orientación hacia lo bueno, es decir, lo bueno de teorizar.

Fenomenología

La fenomenología es la ciencia de los fenómenos. El filósofo Kant utilizó el término sólo de un modo vago para distinguir el estudio de los objetos y acontecimientos (*phenomena*) tal y como aparecen en nuestra experiencia, de los objetos y acontecimientos tal y como son en sí mismos, es decir *nomena* (1964, capítulo III). En su *The phenomenology of mind* (*Fenomenología del espíritu*), Hegel (1977) formuló la fenomenología como la ciencia en la que llegamos a conocer la «mente» tal como es a través del estudio de las formas en las que se nos aparece. Sin embargo, con Husserl, la fenomenología se convirtió en un método descriptivo, así como en un movimiento de ciencias humanas cuya base radica en las formas de reflexión en el centro del pensamiento filosófico y de ciencias humanas.

Para Husserl, la fenomenología es una disciplina que se ocupa de describir cómo se constituye el mundo y cómo se experimenta a través de actos conscientes. Su frase *Zu den Sachen* significa tanto «a las cosas en sí mismas» como «vayamos a lo que importa». La fenomenología debe describir lo que nos es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas. Husserl avanzó una fenomenología trascendental. Pero en

su última gran obra, *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*, Husserl (1970a) formuló la noción del *Lebenswelt*, el mundo de la vida, el mundo de cada día en el que vivimos en la actitud natural, dada por supuesta. Esta noción de mundo de la vida se ha convertido en algo programático para el desarrollo de una fenomenología orientada de forma más existencialmente. La fenomenología existencial, que no debe confundirse con la filosofía de la vida del existencialismo, pretende describir cómo los fenómenos se presentan en la experiencia vivida, así como en la existencia humana. De esta forma, para Heidegger (2000) la fenomenología es la ontología, un estudio de los modos de «estar en el mundo» del ser humano. El objetivo declarado de Heidegger es dejar que las cosas del mundo hablen por sí mismas. Pregunta: ¿Cuál es la naturaleza (Ser) de este ser? ¿Qué hace que este Ser sea lo que es?

La fenomenología se diferencia de los diversos enfoques de las ciencias humanas, como la etnografía, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, en que distingue entre apariencia y esencia. «La fenomenología es el estudio de las esencias», dice Merleau-Ponty (1962, p. vii). Ello significa que la fenomenología siempre pregunta la cuestión sobre cuál es la verdadera naturaleza o el verdadero significado de algo. En el prólogo a su *Phenomenology of perception* (1962), Merleau-Ponty señala que el trabajo de la fenomenología es tan vital como el de artistas como Balzac, Proust, Valéry o Cézanne. La fenomenología nos pide reaprender a ver el mundo tal como lo conocemos en la experiencia inmediata. Y exige de nosotros «la misma demanda de conciencia y la misma voluntad de captar el significado del mundo mientras ese significado viene al mundo» (p. xxi). En otras palabras, la fenomenología no produce observaciones ni relatos empíricos o teóricos, sino que ofrece relatos del espacio, del tiempo, del cuerpo y de las relaciones humanas vividas tal como los vivimos. En las distintas disciplinas, la fenomenología se ha movilizado para producir una sociología fenomenológica (Schutz, 1972), una psicoterapia o psiquiatría fenomenológica (Vanderberg, 1972), una psicología fenomenológica (Merleau-Ponty, 1962; Giorgi, 1970), etc. En educación, la fenomenología ha sido especialmente productiva en la pedagogía fenomenológica de Langeveld (1965), Bollnow (1970), Beets (1952), Beekman (1975) en los Países Bajos, y en los textos de Greene (1978) y Vandenberg (1971) en Estados Unidos, más orientados hacia la filosofía de la educación.

Fenomenología hermenéutica

La fenomenología hermenéutica intenta ser atenta a ambos términos de su metodología: es una metodología «descriptiva», y por lo tanto fenomenológica, ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por sí mismas; es una metodología «interpretativa», o hermenéutica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. La contradicción implícita puede resolverse si se reconoce que los «hechos» (fenomenológicos) de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermenéuticamente. Además, incluso los «hechos» de la experiencia vivida deben captarse en el lenguaje, es decir, el texto de ciencias humanas, y esto resulta inevitablemente un proceso interpretativo.

Hermenéutica

La hermenéutica consiste en la teoría y en la práctica de la interpretación. El término deriva del dios griego Hermes, cuya tarea era comunicar mensajes de Zeus y otros dioses a los mortales. La hermenéutica es necesaria cuando hay posibilidad de malentendidos, según dijo Schleiermacher (1977). Puso sobre la mesa la idea de la hermenéutica como una teoría o «tecnología» de la interpretación, especialmente con respecto al estudio de los textos bíblicos sagrados y clásicos. El planteamiento de Schleiermacher era crítico, como la lucha contra el malentendido, y romántico, en su deseo de recuperar la particularidad, o el genio o noción impulsores de los pensamientos de un autor. Su objetivo residía en la difícil labor de entender a un autor tan bien o incluso mejor de lo que él se entiende a sí mismo.

Para Dilthey (1985), en cambio, el énfasis no estaba en el pensamiento fundamental de la otra persona, sino en el mundo por sí mismo, en la «experiencia vivida» que es expresada por el texto del autor. La fórmula hermenéutica de Dilthey constituye la «experiencia vivida»: el punto de partida y el centro de la ciencia humana; la «expresión»: el texto o artificio como objetificación de la experiencia vivida; y el «conocimiento»: no un acto cognitivo, sino el momento en que «la vida se entiende a sí misma».

Heidegger, a su vez, despojó a la noción de conocimiento de su carácter psicológico, de una forma más radical (1962). La noción de conocimiento hermenéutico para Heidegger no pretendía reexperimentar la experiencia de otro, sino más bien el poder de aprehender las posibilidades de uno mismo para estar en el mundo de un determinado modo. Interpretar un texto es llegar a entender las posibilidades de ser descubierto por el texto. La hermenéutica de Heidegger ha sido descrita como una fenomenología interpretativa.

Gadamer (1975) añade que al interpretar un texto no podemos separarnos de su significado. El lector pertenece al texto que está leyendo. El conocimiento es siempre una interpretación, y una interpretación siempre es específica, es decir, una aplicación. Para Gadamer, el problema del conocimiento implica un diálogo interpretativo que incluye abordar la tradición en la que uno se encuentra. Los textos que nos llegan de distintas tradiciones o relaciones conversacionales pueden leerse como posibles respuestas a preguntas. Llevar a cabo una conversación, dice Gadamer, significa permitirse ser motivado por la cuestión o noción a la cual los participantes en la relación conversacional se dirigen.

Hirsch (1967) proporciona una explicación más positivista de la hermenéutica. Para él, la interpretación textual pretende reconstruir los significados pretendidos del autor. Entender constituye un proceso dialéctico entre lector y escritor. Y Hirsch sostiene que la validez de cualquier interpretación textual particular se ve aumentada si se sabe algo sobre la persona que la escribió.

Ricoeur (1976) amplía la noción de textualidad a cualquier acción o situación humana. Interpretar una situación social es tratar la situación como texto y luego buscar la metáfora que puede verse que gobierna el texto. Ricoeur, en respuesta a Heidegger y Gadamer, devuelve la hermenéutica de la ontología, o conocimiento como un modo de ser, a la cuestión de la epistemología, o el conocimiento como método de ciencias humanas. Por ejemplo, Ri-

coeur intenta articular una relación metodológica entre la explicación y el conocimiento en términos del problema de distanciamiento y participación (1976, pp. 71-88).

Intencionalidad

El término «intencionalidad» indica la conexión inseparable del ser humano con el mundo. Brentano, y más tarde Husserl, sostuvieron que la estructura fundamental de la conciencia es intencional (Spiegelberg, 1982). Y toda experiencia de conciencia es bipolar: hay un objeto que se presenta a un sujeto o ego. Esto significa que todo el pensamiento (imaginación, percepción, recuerdo, etc.) siempre consiste en pensar sobre algo. Lo mismo es cierto respecto a las acciones: aprehender es aprehender algo, oír es oír algo, señalar es señalar algo. Toda actividad humana es siempre una actividad «orientada», es decir, dirigida por aquello que la orienta. De este modo descubrimos el mundo o paisaje de una persona.

No somos conscientes, de forma reflexiva, de nuestra relación intencional con el mundo. La intencionalidad sólo está disponible para nuestra conciencia de un modo retrospectivo. O, como Merleau-Ponty (1964a, pp. 43-95) señaló, el mundo se nos descubre como algo «fabricado en serie», algo que ya está ahí. No parece posible experimentar algo «mientras» se está reflexionando sobre la experiencia, incluso si esta experiencia constituye, en sí misma, una acción reflexiva. Por ejemplo, nuestra experiencia del enfado desaparece en cuanto intentamos analizarla mientras estamos experimentando el enfado. Podemos hablar de «intencionalidad específica» cuando la intencionalidad sea específica al acto, refiriéndonos a la direccionalidad del pensamiento y la acción aquí y ahora. Y podemos hablar de «intencionalidad general» cuando nos dirigimos hacia el mundo de una determinada forma; el modo que escogemos y encontramos para estar presentes en el mundo, por ejemplo, como hombre, como mujer, como niño, como madre, como padre, como profesor, como autor, etc.

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico constituye una perspectiva teórica en la psicología social, conectada originalmente con Mead (1967) y la Escuela de Chicago. Su principal propulsor ha sido Blumer (1969). Los interaccionistas simbólicos entienden la realidad social como una red compleja de personas que interactúan, que interpretan simbólicamente su actuación en el mundo social. La regla metodológica dice que la realidad social y la sociedad deberían entenderse desde la perspectiva de los actores que interpretan su mundo a través de la interacción social y en ella. Se aplica en el área del comportamiento de roles y los estudios de percepción; su interés por la investigación empírica condujo al «método de teoría fundamentado» de Glaser y Strauss (1967).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, los seres humanos tienden a actuar sobre la base de la forma en que creen que otras personas se comportan con ellos; y, a su vez, sus percepciones y sentimientos sobre sí mismos tienden a estar mediados por el modo

en que creen que los demás los ven y sienten hacia ellos. En educación este principio ha sido ilustrado por estudios ahora clásicos que muestran el efecto de Pigmalión de las percepciones que tienen los profesores sobre los niños y el efecto de dichas percepciones en la percepción que tienen los niños de su ser y de su capacidad académica. En resumen, los interaccionistas simbólicos estudian las relaciones funcionales entre el modo en que nos vemos a nosotros mismos, como una forma de autodefinición, la forma en la que vemos a los demás, o sea, las percepciones interpersonales, y la forma en que pensamos que los demás nos ven.

El enfoque «dramatúrgico» de Goffman (1959) radica en una variación del método interaccionista simbólico, que consiste, a su vez, en un microanálisis de los actores durante la interacción cotidiana. Realiza este trabajo sociológico en estrecha analogía con la metáfora del escenario o del reatro. Las descripciones de Goffman sobre el «ser en interacción» del actor demuestran la precariedad de las relaciones sociales y la realidad social, tal como se expone también en la etnometodología.

Mundo de la vida

La idea del mundo de la vida (*Lebenswelt*), como el mundo de la experiencia vivida, deriva de la última obra, cuya publicación fue póstuma, de Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1970a). En ella, describió el mundo de la vida como el «mundo de la experiencia inmediara», el mundo como algo que «ya estaba ahí», algo «previamente dado», el mundo tal como se experimentaba en una «actitud natural, primordial», la de la «vida natural original» (pp. 103-186). Husserl realiza una distinción histórica y fenomenológica esencial entre: 1) nuestra actitud teórica hacia la vida, tomada de los griegos, y 2) nuestra actitud natural preteórica hacia la vida sobre la cual se basa toda teorización y de la cual, en última instancia, deriva toda teorización. Husserl utiliza el término «natural» para aquello que es original e inocente, previo a la reflexión crítica o teórica.

La actitud teórica que la cultura científica intelectual occidental tomó prestada de los griegos debe reconocerse como un estilo de vida nuevo, históricamente hablando, y distinto. Por el contrario, la actitud natural del mundo de la vida es siempre «pragmática», siempre dirigida al mundo «hacia esto o hacia aquello, dirigida hacia ello como una finalidad o un medio, como relevante o irrelevante, hacia lo privado o hacia lo público, hacia lo que es necesario diariamente o hacia lo que aparece demasiado como visiblemente nuevo» (Husserl, 1970a, p. 281). Platón y Aristóteles atribuyeron el origen del deseo de saber «filosofía» al simple hecho de maravillarse de las cosas por ser del modo en que son. Pero mientras que el hecho de maravillarse constituye algo natural en la vida cotidiana, la actitud teórica moderna tiende a convertirnos en espectadores no participantes, supervivientes del mundo. Y de un modo todavía más importante o irónico, la actitud teórica en su sentido científico moderno a menudo silencia o mata nuestra sensación de maravilla, una maravilla que Merleau-Ponty (1962, pp. vii-xxi) describió como la demanda de cierta conciencia, un cierto tipo de atención y voluntad de captar el significado del mundo.

Según Husserl (1970a) cada mundo de la vida muestra ciertas estructuras o estilos predominantes que deben ser estudiados. Schultz y Luckmann (1973) elaboraron esta noción en una dirección sociológica en su libro *The structures of the life-world*. Y Heidegger (1962) dio a la idea de las estructuras del mundo de la vida un impulso más mundano, más existencial, hablando de la fenomenología como el estudio del Ser, el estudio de nuestras formas de ser o modos de estar en el mundo. La noción de Wittgenstein de «forma de vida» y «juegos de lengua» puede entenderse como un enfoque más lingüístico a la idea del mundo de la vida (1982). Y formulaciones más recientes asociadas con el proyecto de la fenomenología parecen haberse otientado hacia direcciones más semióticas.

Noema

Noema, o noemático, denota aquello hacia lo que nos orientamos; es el objeto referenre de la «noesis», el acto «noético».

Noesis

Noesis es el acto interpretativo encaminado hacia un objeto intencional, el «noema» u objeto «noemático».

Óntico

La investigación óntica se refiere a las cosas o entidades del mundo.

Ontológico

La investigación ontológica se refiere a lo que significa «ser», al Ser de las cosas o entidades. Heidegger (1962) llama «ontología» a la fenomenología del ser.

Poner entre paréntesis

Este término (*véase* el término «reducción») describe el acto de dejar en suspenso las diversas creencias que uno pueda tener sobre la realidad del mundo natural para poder estudiar las estructuras esenciales del mundo. Husserl (1913/1982), el padre de la fenomenología, tomó prestado este término de las matemáticas, ya que él también fue matemático.

Reducción

La reducción es el término técnico que describe el instrumento fenomenológico que nos permite descubrir lo que Merleau-Ponty (1962) llama «el impulso espontáneo del mundo de la vida». Para llegar a entender la estructura esencial de algo necesitamos reflexionar sobre ello practicando cierta reducción. Se pueden distinguir varios niveles o tipos de reducción. En primer lugar, la reducción implica el despertar de un profundo sentimiento de maravilla y sorpresa ante lo misterioso de la creencia en el mundo. Esta sorpresa fundamental anima el cuestionamiento del significado de la experiencia del mundo. A continuación, en la reducción hay que sobrepasar los propios sentimientos subjetivos o privados,

las preferencias, inclinaciones o expectativas que impedirían que afrontáramos un fenómeno o experiencia tal como es vivido. En tercer lugar, en la reducción, hay que desprenderse de las teorías o concepciones y tematizaciones científicas que residen en el fenómeno que uno desea estudiar y que impiden que se pueda ver el fenómeno de un modo no abstracto. En cuarto lugar, en la reducción eidética uno debe ver más allá o a través de la particularidad de la experiencia vivida hacia lo universal, la esencia o *eidos* que residen en el otro lado de la concreción del significado vivido. Merleau-Ponty (1964a) remarcó que, tal vez a diferencia de Husserl, no deberíamos ver la reducción como un fin en sí mismo, sino que se trataba más bien de un medio para lograr un fin: ser capaces de volver al mundo tal como es vivido de un modo enriquecido y profundizado. La reducción consiste en «la ambición de hacer que la reflexión emule la vida irreflexiva de la conciencia».

Relacionalidad

La relacionalidad se refiere a nuestra relación vivida con otros seres humanos (*véase* el capítulo «Reflexión fenomenológica hermenéutica», pp. 95-126).

Semiótica

La semiótica como ciencia de los signos es la aplicación del estructuralismo a los estudios literarios, la antropología semántica, etc. En el libro *Ciencia nueva*, Vico (1725) sugirió que los humanos se crean a sí mismos y a su mundo, de forma mítica, poética y simbólicamente, estructurando el mundo, la sociedad, las instituciones, etc., de acuerdo con los lenguajes mentales de las estructuras de la mente. La verdadera naturaleza de las cosas no reside en las cosas mismas, sino en las relaciones que construimos y luego percibimos entre ellas. El lingüista suizo Ferdinand de Saussure avanzó la noción de que el significado de una palabra, es decir, el signo, no tiene un correlato concreto y argumentó que el significado es una cualidad relacional arbitraria de las diferencias entre significantes (Ray, 1984).

Los textos o signos y sus relaciones estructurales son el objeto de estudio de la semiótica. Según la semiótica, no hay experiencias inocentes, puras o primarias de un mundo externo real. «Codificamos» nuestra experiencia en el mundo para poder experimentarla; no hay ningún texto neutro. Esra codificación produce ciertos estilos. Así, Barthes concluyó que escribir es todo estilo, una acrividad plagada de convenciones (Sontang, 1982). Las lecturas y textos críticos de Barthes pueden interpretarse como movimientos deconstructivos para exponer, por ejemplo, cómo codifica la sociedad moderna la realidad a su propia imagen. Y una vez esta realidad se produce, nosotros pasamos a creer que es la única realidad posible.

Desde un punto de vista semiótico, cualquier comportamiento o práctica social significa y puede leerse como un texto, como lenguaje. Por ejemplo, nadie simplemente habla. Todo acto de habla muestra un compendio de mensajes a través del «lenguaje» del gesto, el acento, la ropa, la posición, el perfume, el peinado, la cara, el contexto social, etc., por encima,

por debajo, por detrás, al lado e incluso al contratio de lo que las palabras dicen realmente. De forma análoga, todo lo que nos rodea nos comunica sistemáticamente algo significativo, y por eso se puede hablar del «mundo como un texto». Derrida proporcionó un enfoque muy influyente a la semiótica del texto. En su gramatología o ciencia de la escritura sostiene que nuestro logocentrismo y nuestra tendencia a tratar el lenguaje oral como primario respecto al leguaje escrito, nos conduce a una «metafísica de la presencia» falsificadora (1976). Se basa en la ilusión de que somos capaces, en última instancia, de enfrentarnos «cara a cara» con los demás y con las cosas. Según Derrida esta creencia en la «presencia» expresa una esperanza anhelante de que, a pesar de nuestra experiencia incompleta y siempre fragmentada, hay una razón para insistir en la existencia de una totalidad redentora y justificadora, una noción definitiva de la unidad, la esencia, la base o una fe en la realidad objetiva. Como lector-intérprete, Derrida practica un análisis deconstructivo del texto: una doble lectura que tiene el efecto de mostrar los modos en que, por ejemplo, el argumento de un texto pone sus propias premisas en duda.

Ser

El «Ser» es el concepto más universal de la fenomenología hermenéutica de Heidegger (1962). El Ser no describe una entidad o un fundamento definitivo, sino que debe verse como el término fundamental de Heidegger para su analítica ontológica. «Ser es siempre el Ser de una entidad» (p. 29), y, así, preguntar por el Ser de algo consiste en investigar sobre la naturaleza o el significado de ese fenómeno. En otras palabras, «Ser» es un término fundamental del proceso mismo de investigación en ciencias humanas.

Ser en el mundo

«Ser en el mundo» es una expresión heideggeriana que se refiere al modo en el que los seres humanos existen, actúan o se ven involucrados en el mundo, pot ejemplo en calidad de padre, profesor, hombre, mujer o niño.

Significado vivido

El significado vivido se refiere al modo en que una persona experimenta y entiende su mundo en tanto que real y significativo. Los significados vividos describen aquellos aspectos de una situación tal como son experimentados por la persona que se encuentra en ella. Por ejemplo, un profesor quiere entender cómo un niño experimenta o vive significativamente una determinada situación incluso si el niño no es consciente explícitamente de esos significados vividos.

Temporalidad

El término «temporalidad» se refiere al tiempo vivido (*véase* el capítulo «Reflexión fenomenológica hermenéutica», pp. 95-126).

Teoría crítica

La teoría crítica actualmente se suele identificar con el trabajo de los representantes del *Institut fur Socialforschung* de Frankfurt, a menudo llamado también Escuela de Frankfurt, y sobre todo con el trabajo de Jürgen Habermas (Arato y Gebhardt, 1978). La teoría crítica se ha identificado con el legado marxista de intentar forjar una síntesis dialéctica de la filosofía y un conocimiento científico de la sociedad. Algunas características de esta síntesis son: 1) una llamada a una noción ampliada de la racionalidad, 2) una resistencia a todas las formas de dominación, 3) una orientación hacia la praxis y 4) la centralidad del concepto de emancipación. En su libro *Knowledge and Human Interest*, Habermas (1971) distinguía entre tres formas de conocimiento e intereses cognitivos asociados: el técnico, el práctico y el emancipatorio. Cada uno de estos intereses de conocimiento se considera arraigado a actividades humanas primordiales: el trabajo, la interacción simbólica y el poder.

Habermas identifica las ciencias empiricoanalíticas como las que expresan el interés técnico; el interés práctico queda recogido en la hermenéutica o en las ciencias humanas, y el interés emancipatorio lo representan las ciencias orientadas de forma crítica. Habermas coloca a la ciencia social empiricoanalítica moderna en una posición de influencia más limitada. Y su crítica de la sociedad moderna se convierte en una crítica de la razón instrumental que parece gobernar la ciencia social dominante a través de la cual la sociedad se entiende a sí misma y por medio de la cual legitima sus prácticas económicas, políticas y sociales opresivas.

En educación, la investigación que tiene un impulso teórico crítico pretende promover la concienciación crítica y lucha por destruir las estructuras y las disposiciones institucionales que reproducen ideologías opresivas y las desigualdades sociales que estas estructuras e ideologías sociales perpetúan y producen.

Bibliografía

Arato, A., y Eike Gebhardt, *The essential Frankfurt School reader*, Urizen Books, Nueva York, 1978.

Ariès, P. *Centuries of childhood*, Random House, Nueva York, 1962.

Aristóteles, *The basic works*, edición de R. McKeon, Random House, Nueva York, 1941. [Trad. cast.: *Poética*, Gredos, Madrid, 1992/2000.]

Auden, W. H., «Tradition and innovation in contemporary literature», en *A short defense of poetry*. Direcciones dadas en la mesa redonda de la conferencia, The International PEN Conference, Budapest, octubre de 1967.

Baldursson, S., *Thecnology computer use, and the pedagogy of writing*, tesina inédita, Edmon, The University of Alberta, 1988.

Barret, W. *The illusion of technique*, Anchor Press, Nueva York, 1978.

Barrit, L., A. J. Beekman, H. Bleeker y K. Mulderij, «Analysing phenomenological descripcions», *Phenomenology plus Pedagogy*, 1983, vol. 2, núm. 1, pp. 1-17.

Barthes, R. *The pleasure of the text*, Hill and Wang, Nueva York, 1975. [Trad. cast.: *El placer del texto y lección inaugural*, Siglo XXI, Madrid.]

– *The rustle of language*, Hill and Wang, Nueva York, 1986. [Trad. cast.: *El sususrro del lenguaje*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1994.]

Beekman, A. J., *Dienstbaar inzicht: opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap*, H.D. Tjeenk Willink, Groningen, 1975.

– y K. Mulderij, *Beleving en ervaring: werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*, Boom Meppel, Ámsterdam, 1977.

Beets, N., *Verstandhouding en onderscheid*, Boom Meppel, Ámsterdam, 1952.

Bergum, V., *The phenomenology from woman to mother*, tesina inédita, Edmonton, The University of Alberta, 1986.

Bettelheim, B., *The uses of enchantment*, Knopf, Nueva York, 1975.

Binswanger, L., *Being in the world*, Souvenir Press, Londres, 1963.

Blaman, A., *Verhalen*, Meulenhoff, Ámsterdam, 1963.

Bleeker, H. y K. Mulderij, *Kinderen buiten spel*, Boom Meppel, Ámsterdam, 1978.

– *Pedagogiek op je knieën*, Boom Meppel, Ámsterdam, 1984.

Blum, A., *Socrates: the original and its images*, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1978.
– y P. McHugh, *Self-reflection in the arts and sciences*, Humanity Press, Atlantic Highland, 1984.
Blumer, H., *Symbolic interactionism: perspective and method*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1969.
[Trad. cast.: *El interaccionismo simbólico*, Hora, Barcelona, 1982.]
Bollnow, O. F., «Lived-espace», *Universitas*, vol. 15, núm. 4, pp. 31-39, 1960.
– *Die pädagogische Atmosphäre*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1970.
– «The objetivity of the humanities and the essence of truth», *Philosophy Today*, vol. 18, 1/4, pp. 3-18, 1974.
– «On silence – findings of philosophico-pedagogical anthropology», *Universitas*, vol. 24, núm. 1, pp. 41-47, 1982.
– *Crisis and new beginning*, Duquesne Univetsity Press, Pittsburgh, 1987.
Bowlby, J., *Attachment and loss* (tres volúmenes), Penguin Books, Nueva York, 1978.
Btown, N. O., *Love's body*, Harper and Row, Nueva York, 1966.
Buber, M., *Voordrachten over opvoeding & autobiografische fragmenten*, Bijleveld, Utrecht, 1970.
Burch, R., «Confronting technophobia: a topology», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 4, núm., 2, pp. 3-21, 1986.
Buytendijk, F. J. J., *Het kennen van de innerlijkheid*, N. V. Dekker & van de Vegt, Utrecht, 1947.
– *De pshychologie van de roman: studies over Dostojevski*, Aula Boeken, Utrecht, 1962.
– «The first smile of the child», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 6, núm. 1, pp. 15-24, 1988.
Cairns, H., «Introduction», *Plato, the collected dialogues*, E. Hamilton y H. Cairns (eds.), Princeton University Press, Nueva Jersey, 1971.
Canetti, E. *Auto Da Fé*, Pan Books, Londres, 1978.
[Trad. cast.: *Auto de fe*, El Aleph Editores, Barcelona, 1994.]
Chesler, P., *With child: A diary of motherhood*, Crowell, Nueva York, 1979.
Dauenhauer, B. P., *Silence: the phenomenon and its ontological significance*, Indiana University Press, Bloomington, 1980.
De Boer, T., «Inleiding», *Edmund Husserl: filosofie als strenge wetenschap*, T de Boer (ed.), Boom Meppel, Ámsterdam, 1980.
Derrida, J., *Of grammatology*, The John Hopkins University Press, Baltimor, Maryland, 1976.
– *Writing and difference*, The University of Chicago Press, Chicago, 1978.
[Trad. cast.: *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona, 1989.]
Dienske, I., *Terugkeren en verdergaan*, tesina inédita, The Rijksuniversiteit van Utrecht, 1987.
Dilthey, W., *Dilthey: selected writings*, H. P. Rickman (ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 1976.
– *Poetry and experience*, Selected Works, Vol. V, Princeton University Press, Nueva Jersey, 1985.

Dilthey, W., *Introduction to the human sciences*, Scolary Books Services, Toronto, 1987.

Edie, J. M., *An invitation to phenomenology*, Quadrangle Books, Chicago, 1965.

Eliot, G., *Middlemarch*, Penguin Books, Nueva York, 1971/1988.

Evans, R., *Ministrative insight: educational administration as pedagogic practice*, tesina inédita, The University of Alberta, Edmonton, 1965.

Fadiman, C. (ed.), *The Little, Brown book of anecdotes*, Little Brown, Boston, 1985.

Flitner, A., «Educational science and educational practice», *Education*, vol. 25, pp. 63-75, 1982.

Ford, J., *The experience of living with the history of a heart attack*, tesina inédita, The University of Alberta, Edmonton, 1987.

Foucault, M., *Language, counter-memory, practice*, Cornell University Press, Nueva York, 1977. [Trad. cast.: *Obras escenciales de Michael Foucault*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.]

Freire, P. y D. Macedo, *Literacy: reading the word and the world*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1987.

Gadamer, H.-G., *Truth and Method*, Seabury, Nueva York, 1975.
[Trad. cast.: *Verdad y método*, vol. 1, Sígueme, Salamanca, 2002.]

– *Philosophical hermeneutics*, University of California Press, Berkeley, 1976.

– *The relevance of the beautiful and others essays*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Garfinkel, H., *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood, Cliffs, Nueva Jersey, 1967.

Geertz, C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, Nueva York, 1973.
[Trad. cast.: *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1988.]

Giorgi, A., *Psychology as a human science: a phenomenologically based approach*, Harper and Row, Nueva York, 1970.

– «Sketch of a psychological phenomenological method», *Phenomenology and Psychological Research*, A. Giorgi (ed.), Duquesne University Press, Pittsburgh, 1985.

Glaser, B. G. y A. L. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago, 1967.

Goethe, W., *Goethe's world view, presented in his reflections and maxims*, Frederick Ungar, Nueva York, 1963.
[Trad. cast.: *Máximas y reflexiones*, Edhasa, Barcelona, 1996.]

Goffman, E., *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, Nueva York, 1959.
[Trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu/Murguía, Madrid, 1987.]

Greene, M., *Landscapes of learning*, Teachers College Press, Nueva York, 1978.

Gusdorf, G., *Speaking (La Parole)*, Northwestern University Press, Evanston, 1965.

Habermas, J., *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, Boston, 1971.

Harlow, H. F. y M. K. Harlow, *The affectional systems. Behavior of non-human primates*, 2, A. M. Schrier, H. F. Harlow y F. Stollowitz (eds.), Academic Press, Nueva York, 1965.

Hart, R., *Children's experience of place*, Irvington, Nueva York, 1979.

Hegel, G. W. F., *The phenomenology of mind*, Humanities Press, Nueva York, 1977.
Heidegger, M., *Being and time*, Harper and Row, Nueva York, 1962.
[Trad. cast.: *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2000.]
– *What is called thinking?*, Harper and Row, Nueva York, 1968.
– *Poetry, language, thought*, Harper and Row, Nueva York, 1971.
– *Basic Writings*, Harper and Row, Nueva York, 1977.
Heráclito y Diógenes, *Herakleitos & Diogenes*, Grey Fox Press, San Francisco, California, 1979.
Hintjes, J., *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*, Boom Meppel, Ámsterdm, 1981.
Hirsch, E. D., *Validity in interpretation*, Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1967.
Hoy, D., *The critical circle*, University California Press, Berkeley, 1978.
Hultgren, F. H., *Reflecting on the meaning of curriculo through a hermeneutic interpretation of student-teaching experiences in home economics*, tesina inédita, Pennsylvania Srate University, 1982.
Hunsberger, M., *The encounter between reader and text*, tesina inédita, The University of Alberta, Edmonton, 1982.
Husserl, E., *Filosofie als strenge wetenschap*, Boon Meppel, Ámsterdam, 1911/1980.
[Trad. cast.: *La filosofía como ciencia estricta*, Nova, Buenos Aires, 1981.]
– *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philoshophy: general introduction to a pure phenomenology*, Martinus Nijhoff, La Haya, 1913/1982.
[Trad. cast.: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, FCE, Madrid, 1985.]
– *The phenomenomenology of internal time-consciousness*, Indiana University Press, Bloomington, 1964.
[Trad. cast.: *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*, Trotta, Madrid, 2002.]
– *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*, Northwestern University Press, Evanston, 1970a.
[Trad. cast.: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Crírica, Barcelona, 2001.]
– *The idea of phenomenology*, Martinus Nijhoff, La Haya, 1970b.
Ihde, D., *Technics and praxis*, D. Reidel, Boston, 1979.
Jager, B., «Teorizing, journeying, dwelling», *Phenomenological Psychology*, vol. 11, pp. 235-260, 1975.
Juhl, P. D., *Interpretation: an a essay in the philosophy of literary criticism*, Princeton University Press, Nueva Jersey, 1986.
Kant, I. *Critique of pure reason*, Everyman's Library, Nueva York, 1964.
[Trad. cast.: *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid, 1998.]
Kierkegaard, S., *Fear and trembling, repetition*, Princeton University Press, Nueva Jersey, 1983.
Klein, E., *Klein's comprehensive etymological dictionary of the English language*, Elsevier, Ámsterdam, 1971.

Kristeva, J., *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*, Columbia University Press, Nueva York, 1980.
[Trad. cast.: *El lenguaje, ese desconocido: Introducción a la lingüística*, Fundamentos, Madrid, 2003.]

Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*, Wolters, Groningen, 1965.
– *Scholen maken mensen*, J. Muusses, Purmerend, 1967.
– *Erziehungskunde und Wirklichkeit*, Geor Westermann Verlag, Braunschweig, 1971.
– «The stillness of the secret place», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-17, 1983a.
– «The secret place in the life of the child», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 1, núm. 2, pp. 181-189, 1983b.
– «How does the child experience the world of things?», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 2, núm. 3, pp. 215-223, 1984.
– «What is the meaning of being and having a father?», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 5, núm. 1, pp. 5-21, 1987.

Lasch, C., *The culture of narcissism*, Warner, Nueva York, 1979.

Levinas, E., *Otherwise than being or beyond essence*, Martinus Nijhoff, La Haya, 1981.
[Trad. cast.: *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Sígueme, Salamanca, 1987.]

Linschoten, J., «Aspecten van de sexuele incarnatie», *Persoon en wereld*, J. H. van den Berg y J. Linschoten (eds.), Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1953.
– «Nawoord», *Persoon en wereld*, J. H. van den Berg y J. Linschoten (eds.), Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1953.

Litt, Th., *Führen oder Wachsenlassen*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1967.

Maeda, C., «Falling asleep», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 4, núm. 1, pp. 43-52, 1986.

Marcel, G., *Being and having*, The Dacre Press, Londres, 1949.
– *Mystery of being*, vol. 1 y 2, Gateway Editions, South Bend, Indiana, 1950.
– *Homo Viator*, Smith, Gloucester, Massachusetts., 1978.

McHugh, P., S. Raffel, D. C. Foss y A. F. Blum, *On the beginning of social inquiry*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1974.

Mead, G. H., *The philosophy of the act*, The University of Chicago Press, Chicago, 1967.

Megill, A., *Prophets of extremity: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*, University of California Press, Berkeley, 1985.

Mehan, H., «Accomplishing classroom lessons», *Language use and school performance*, A. V. Cicourel, K. H. Jennings, S. H. M. Jennings, K. C. W. Leiter, R. Mackay, H. Mehan y D. R. Roth, Academic Press, Nueva York, 1974.

Merleau-Ponty, M. *Phenomenology of perception*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1962.
[Trad. cast.: *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona, 1994.]
– *The primacy of perception*, Northwestern University Press, Evanston, 1964a.
– *Signs*, Northwestern University Press, Evanston, 1964b.

Merleau-Ponty, M. *The visible and the invisible*, Northwestern University Press, Evanston, 1968.

[Trad. cast.: *Lo visible y lo invisible*, Seix Barral, Barcelona, 1966.]

– *The prose of the world*, Northwestern University Press, Evanston, 1973.

Milne, A. A., *When we were very young*, McClelland & Stewart, Toronto, 1979.

Mollenhauer, K., *Vergessene Zusammenhänge*, Juventa Verlag, Múnich, 1983.

– *Umwege: über Bildung, Kunst und Interaktion*, Juventa Verlag, Múnich, 1986.

Mood, J. J. L., *Rilke on love and others difficulties*, Norton, Nueva York, 1975.

Nietzsche, F., On *Truth and lie in an extra-moral sense*, Nietzsche, W. Kaufmann (ed.), The Viking Press, Nueva York, 1873/1954.

– *Philosophy in the tragic age of the Greeks*, Regnery, Chicago, 1962.

– *Human, all too human: a book for free spirits*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

[Trad. cast.: *Humano, demasiado humano*, Editorial Edaf, Madrid, 1980.]

Nohl, H., *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1967.

Olson, C., *How can we understand the life of illness?*, tesina inédita, The University of Alberta, Edmonton, 1986.

Ong, W. J., *The presence of the word*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1967/1981.

– *Rhetoric, romance and technology: studies in the interaction of expression and culture*, Cornell University Press, Ithaca, 1971.

– *Orality and literacy: the technologizing of the word*, Methuen, Nueva York, 1982.

Perquin, N., *Pedagogiek*, J. J. Romen en Zonen, Roermond, 1964.

Palmer, R., *Hermeneutics*, Northwestern University Press, Evanston, 1969.

Platón, *The collected dialogues*, E. Hamilton y H. Cairns (eds.), Princeton University Press, Nueva Jersey, 1961.

[Trad. cast.: *Diálogos* (obras completas), Gredos, Madrid, 1999.]

Polanyi, M., *Personal knowledge*, The University of Chicago Press, Chicago, 1958.

– *Knowing and being*, The University of Chicago Press, Chicago, 1969.

Pollock, L. A., *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

Progoff, I., *At a journal workshop: the basic text and guide for using the intensive journal*, Dialogue House Library, Nueva York, 1975.

Ray, W., *Literary meaning: from phenomenology to deconstruction*, Basil Blackwell, Oxford, 1984.

Ricoeur, P., *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*, The Texas Christian University Press, Texas, 1976.

– *Hermeneutics and the human sciences*, Cambridge University Press, Nueva York, 1981.

Rilke, R. M., *Possibility of being: A selection of poems*, New Directions, Nueva York, 1977.

Robinson, M., *Housekeeping*, Farrar Straus Giruox, Nueva York, 1980.

Rorty, R., *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey, 1979.

Rosen, H., *The importance of story*, Languaje Arts, vol. 63, núm. 3, pp. 226-237, 1986.
– *Nihilism*, Yale University Press, New Haven, 1969.
Rousseau, J.-J., *Emile*, Dutton, Nueva York, 1969.
[Trad. cast.: *Emilio o de la educación*, Hogar del Libro, Barcelona, 1988.]
– *The Confessions*, The Easton Press, Norwalk, Connecticut, 1980.
Sartre, J. P., *Being and nothingness*, Philosophical Library, Nueva York, 1956.
[Trad. cast.: *El ser y la nada*, Alianza, Madrid, 1989.]
– *Life/situations: essays written and spoken*, Panteon Books, Nueva York, 1977.
Schaffer, R., *Mothering*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1977.
Scheler, M., *The nature of sympathy*, Archon Books, Hamden, Connecticut, 1970.
Schleiermacher, F. E. D., *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1964.
– *Hermeneutics: the handwritten manuscripts*, Scholars Press, Missoula, Montana, 1977.
Schutz, A., *The phenomenology of the social world*, Heinemann Educational Books, Londres, 1972.
– y T. Luckmann, *The structures of the life-world*, Northwestern University Press, Evanston, 1973.
Silverman, H. J., «Phenomenology: from hermeneutics to deconstruction», *Research in Phenomenology*, vol. XIV, pp. 19-34, 1984.
– y D. Ihde (eds.), *Hermeneutics and deconstruction*, State University of New York Press, Nueva York, 1985.
Sloterdijk, P., *Kritik der zynischen Vernunft*, vols. 1 y 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt del Maine, 1983.
[Trad. cast.: *Crítica de la razón cínica*, Siruela, Madrid, 2003.]
Smith, D. G., *A hermeneutic of the language of living with children*, tesina inédita, The University of Alberta, Edmonton, 1984.
Smith, S., *Risk and the playground*, tesina inédita, Universidad de Albertaa, Edmonton, 1989.
Sontag, S., «Writing itself: on Roland Barthes», *A Barthes reader*, S. Sontag, (ed.) McGraw-Hill Ryerson, Toronto, 1982.
Spiegelberg, H., *The phenomenological movement*, Martinus Nijhoff, La Haya, 1982.
San Agustín, *The confessions*, Doubleday, Nueva York, 1960.
[Trad. cast.: *Confesiones*, Ediciones Akal, Madrid, 1986.]
Strasser, S., *Phenomenology and the human sciences*, Duquesne University Press, Pittsburg, 1974.
– *Understanding and explanation*, Duquesne University Press, Pittsburg, 1985.
Straus, E. W., *Phenomenological psychology*, Basic Books, Nueva York, 1966.
– *Man, time, and world*, Duquesne University Press, Pittsburg, 1982.
Styron, W., *Sophie's Choice*, Random House, Neuva York, 1980.
Suransky, V. Polakow, *The erosion of childhood*, The University of Chicago Press, Chicago, 1982.

Truffaut, F., *Small Change*, Warner Bros. Video, Nueva York, 1976/1981.
Van den Berg, J. H. y J. Linschoten (eds.), *Persoon en wereld*, Erven J. Bijleveld, 1953.
– *A different existence*, Duquesne University Press, Pittsburg, 1972.
Vandenberg, D., *Being and education*, Prentice-Hall, Englewood, Cliffs, Nueva Jersey, 1971.
Van Manen, «The Utrecht School: an experiment in educational theorizing», *Interchange*, vol. 10, núm. 1, pp. 48-66, 1979.
– «The phenomenology of pedagogic observation», *The Canadian Journal of Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-16, 1979.
– «Phenomenological pedagogy», *Curriculum Inquiry*, vol. 12, núm. 3, pp. 283-299, 1982a.
– «Edifying theory: serving the Good», *Theory into Practice*, vol. XXI, núm. 1, Winter, pp. 44-49, 1982b.
– «The phenomenology of the novel, or how do novels teachs?», *Phenomenology plus Pedagogy*, vol. 3, núm. 3, pp. 177-187, 1985.
– *The tone of teaching*, Scholasric-TAB, Richmond Hill, Ontario, 1986.
– «The tact of teaching», *Human Science Monograph*, Faculty of Education, The University of Alberta, Edmonton, 1988.
Verhoeven, C., *De letter als beeld*, Ambo, Baarn, 1987.
Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Harper and Row, Nueva York, 1970.
Wittgenstein, L., *Last writings on the philosophy of psychology*, vol. 1, Basil Blackwell, Oxford, 1982.
Wolcott, H. F., «Adequate schools and inadequate education: the life history of a sneaky kid», *Complementary methods for research in education*, R. M. Jaeger (ed.), American Educational Research Association, Washington, D. C., 1988.
Woolf, V., *The common reader*, vol. 1, Hogarth, Honolulu, Hawai, 1932.
[Trad. cast.: *Diario de una escritora*, Lumen, Barcelona, 1982.]
Zaner, R. M., *The problem of embodiment*, Martinus Nijhoff, La Haya, 1964.

Índice alfabético

A

Abandono de niños, 100, 102, 103, 156, 165
Acciones, 13, 21, 22, 24, 25, 37, 59, 77, 88, 161, 169, 172, 195, 198
–investigación de, 169-171
Actitud fenomenológica, 15, 14, 65, 169, 189
Aletheia, 191
Alejandro Magno, 133, 134
Anecdota, Procopius, 134
Anécdotas, 81, 84, 85, 87, 107, 131-137, 159, 163, 179, 180, 186
Anotaciones, 91
Arato, A., 203, 205
Ariès, P., 155, 205
Aristóteles, 135, 192, 193, 199, 205
Arizona Baby, 157
Arte, 21, 32, 33, 37, 43, 44, 46, 49, 91-92, 96, 114, 116, 118, 123, 127, 130, 167
Auden, W. H., 24, 205

B

Baldursson, S., 10, 180, 205
Balzac, H. de, 36, 196
Barrett, W., 21, 205
Barthes, R., 141, 142, 160, 201, 205
Beekman, A. J., 10, 196, 205
Beets, N., 9, 196, 205
Bergum, V., 10, 181, 188, 205
Bettelheim, B., 100, 205
Binswanger, L., 24, 205
Bildung, 21, 25, 33, 210
Biografía, 11, 29, 45, 80, 88, 92
Blaman, A., 101, 205
Bleeker, H., 179, 205
Blum, A., 10, 186, 188, 195, 198, 206, 209
Blumer, H., 198, 206
Bollnow, O. F., 9, 21, 32, 38, 92-94, 117, 120-122, 128, 131, 196, 206
Bowlby, J., 67, 104, 206
Brentano, F., 198
Brown, N. O., 147, 206
Buber, M., 102, 206
Burocratización, 169, 172
Buytendijk, F. J. J., 21, 23, 24, 37, 45, 93, 94, 137, 206

C

Cairns, H., 136, 206, 210
Camus, A., 180
Canetti, E., 145, 206
Capacidades, 17, 122, 125, 152
Cézanne, P., 36, 196
Chesler, P., 10, 90, 115, 206
Chicago, Escuela de, 198
Cicerón, 133
Ciencias humanas, 9-12, 14, 16, 19-53, 58, 60, 63, 64, 71, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 91-94, 96-98, 117-119, 124, 127-133, 135, 136, 137, 140-142, 145, 147, 152-155, 159, 166, 169, 171, 172, 177-180, 182-184, 188, 189, 191, 192, 195-197, 202, 203

–*véase* escritura
–*véase* fenomenología hermenéutica, experiencia vivida, fenomenología
–estructura, 48, 53
–reflexión, 16, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 33, 35, 40, 41, 47, 50, 51, 53, 57, 58, 68, 69, 75, 79, 83, 87, 95-126, 130, 131, 135, 137, 138, 140, 142-144, 146, 154, 157, 158, 165, 169, 170, 172, 178, 181, 188, 192, 193, 195, 199, 201, 202
Ciencia nueva, Vico, 201
Colaborativo, análisis, 195
Competencia, 26, 129, 138, 158, 160-162, 164, 171-175, 194
Confesiones, San Agustín, 91
Conversación, relaciones de, 14, 42, 51, 57, 82, 116-118, 120, 128, 132, 159, 195, 197
Corporeidad, 119-121, 161, 188, 192
Crimen y castigo, Dostoyevsky, 87
Cuerpo vivido, 36, 119, 120, 121, 123, 188, 192
Cuestiones fenomenológicas, 41

D

Dasein, 192
De Boer, T., 133, 206
Decisión de Sophie, La, Styron, 103, 211
Deliberación, 109, 121, 172
Derrida, J., 35, 160, 202, 206, 209
Descripciones, 26, 27, 36, 44, 45, 72, 73, 75, 80-83, 86, 87, 89, 90, 97, 108-110, 114, 115, 118, 138, 164, 168, 179, 180, 182, 187, 189, 195, 199
Diálogos, 110
Diarios, 91, 92, 110
Diálogos, Platón, 135, 159, 160, 210
Dienske, I., 129, 206
Dilthey, W., 21, 22, 55-57, 191, 193, 197, 206
Diógenes, 23, 133, 134, 135, 191
Disobedience, Milne, 100, 101
D'Israeli, L., 136
Dostoyevsky, F. M., 37, 87

E

Edie, J. M., 192, 207
Ejemplos, 19, 23, 42, 60, 61, 84, 92, 103, 104, 135, 137-140, 164, 187, 189
–*véase* anécdotas
Eliot, G., 40, 207
Emilio, Rousseau, 155, 156, 211
En busca del tiempo perdido, Proust, 87
Entrevista, 38, 46, 47, 71, 72, 80, 81, 83-87, 110, 116, 117, 128, 142, 177, 179, 180, 181, 182, 186
Epistemológicas, 26, 167
Erfahrung, 192
Erlebnis, 192, 193
Erudito, 145
Escritura, 9, 13, 16, 22, 25-27, 41, 45, 58, 62, 81, 91, 120, 127-149, 151, 181, 183, 187-189, 202
–*véase* investigación
Esencias, 13, 14, 28, 19, 59, 193, 196
Esperanza, 56, 76, 83, 84, 87, 93, 107, 108, 111-114, 122, 123, 126, 138, 139, 140, 149, 153, 178, 183, 184, 195, 202
Etnografía, 11, 21, 29, 40, 47, 80, 84, 153, 193-196
Etnometodología, 21, 80, 153, 194-196, 199
Estadísticas, 29, 40
Espacialidad, 79, 119, 120, 188, 193
Espacio vivido, 36, 119, 120, 121, 123, 188, 193
Etimológicas, fuentes, 79, 187
Evans, R., 10, 185, 186, 207
Existencial/es, 14, 29, 43, 62, 88, 89, 103, 119, 120, 123, 144, 188, 189, 194, 196, 200

Experiencia interior, 12
–*véase* experiencia de vida, experiencia vivida
Experiencia original, 31, 50, 70
Experiencia pedagógica, 66, 127
Experiencia personal, 11, 72-75, 83, 85, 87, 111, 156, 188
Experiencia particular, 50, 120
Experiencia vivida, 9, 15, 16, 20, 22, 27-29, 32, 34, 38, 41-43, 45, 47, 49, 50, 51, 55-75, 78, 80-83, 88, 89, 91-93, 95-97, 105, 106, 110, 111, 117, 124, 130, 131, 135, 170, 182, 184, 191, 193, 196, 197, 199, 201
–*véase* ciencias humanas, historia personal
Expresiones comunes, 182

F

Fadiman, C., 133, 135, 136, 207
Fecha, 81, 89
–*véase* investigación
Fenomenología, 9, 13, 15-17, 19, 20, 22, 24-31, 36-38, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 51, 56, 58-60, 66, 70-72, 75, 80, 89, 91, 108, 115, 128, 133, 135, 137, 139, 140, 142, 147-149, 167, 169-172, 178, 183, 187-189, 191, 192, 195-197, 199, 200, 202
–*véase* hermenéutica, ciencias humanas
Fenomenología del espíritu, Hegel, 195, 208
Flitner, A., 21, 154, 207
Foucault, M., 93, 160, 192, 207, 209
Freire, P., 141, 207

G

Gadamer, H. G., 21, 34, 44, 48, 51, 56, 63, 116, 118, 130, 192, 197, 207
Galileo, 22
Garfinkel, H., 194, 207
Gebhardt, E., 203, 205
Geertz, C., 194, 207
Género, 11, 15, 21, 130
Geist, 21, 32, 148
Geisteswissenschaft, 9, 21, 32, 140, 191
Giorgi, A., 44, 196, 207
Glaser, B. G., 198, 207
Goethe, W., 24, 207
Goffman, E., 199, 207
Greene, M., 196, 207
Gusdorf, G., 76, 192, 207

H

Habermas, J., 203, 207
Habla/r, 41-43, 51
Hansel y Gretel, 100, 104
Harlow, H. F., 67, 207
Hart, R., 92, 179
Hegel, G. W. E., 192, 195, 208
Heidegger, M., 30, 35, 43, 44, 47, 49, 51, 59, 64, 65, 91-93, 120, 142, 149, 173, 192, 196, 197, 200, 202, 208
Heráclito, 133, 134, 191
Hermenéutica, 9, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24-27, 31, 36, 43, 44, 47, 48, 57, 59, 60, 69, 81, 84, 92, 128, 158, 168, 169, 178, 180, 186, 188, 189, 191-193, 196-198, 202, 203
–*véase* definición de la fenomenología de la hermenéutica
–*véase* ciencias humanas
Hintjes, J., 140, 208
Hirsch, E., 197, 208
Historia, 11, 29, 36, 47, 83, 85, 88, 89, 101, 107, 108, 123, 131-137, 145, 167, 168
Historia Arcana, Procopius, 134
Historia personal, 11, 122
Homo Viator, Marcel, 93
Husserl, E., 15, 21, 25, 27, 44, 65, 67, 91, 95, 133, 142, 192, 193, 195, 196, 198-201, 206, 208
Housekeeping, Robinson, 103, 107, 210

I

Idealismo, 28, 41
Ihde, D., 192, 208
In Memoriam, Tennyson, 180
Inefable, 35, 116, 129, 130, 158, 160, 189
Intencionalidad, 198
Interaccionismo simbólico, 21, 80, 196, 198, 199
Interpretación, 116-118
Intersubjetividad, 11, 12, 29, 30, 75
Investigación, 9, 11, 13, 14, 16, 19-22, 24-34, 36, 38-45, 53, 56, 58-60, 62-64, 66-68, 72, 75, 80-82, 84, 86, 91-93, 95-98, 108, 113, 116, 118, 119, 123, 127-129, 131, 133, 134, 137, 138, 140-146, 149, 151, 153-155, 158, 164, 166-172, 177-184, 186, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 198, 200, 202, 203
–metodología, 9, 11, 20, 21, 23, 39, 45-48, 59, 60, 93, 137, 143, 148, 149, 153, 158, 165, 169, 170, 194-196, 199
–procedimientos, 10, 22, 40, 41, 45-48, 53, 148, 163, 170, 178, 179, 194
–propuesta de, 177, 178
–seminario de, 118, 119
–*véase*, fecha, escritura

J

Jager, B., 37, 208
Johnson, S., 133
Periódicos (*veáse* Diarios)

K

Kafka, F., 87
Kant, I., 192, 195, 208
Kierkegaard, S., 192, 208
Klein, E., 44, 209
Knowledge and Human Interest, Habermas, 203, 207
Kramer contra Kramer, Kristeva, J., 157

L

Langeveld, M. D., 9, 21, 82, 92-94, 109, 131, 154, 162, 163, 174, 188, 196, 209
Lasch, C., 157, 209
Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo, Husserl, 91
Lenguaje, 10-14, 16, 17, 20, 27, 29, 31, 32, 41, 51, 58, 59, 64, 66, 69, 70, 74, 77, 78, 88, 91-93, 122, 136-139, 144, 145, 147-149, 151, 153, 189, 193, 196, 201
–límites de, 128-131
–como enseñanza, 138, 139
–como pensamiento, 13, 35, 51, 59, 74
–poder del, 13, 128-131
–hablado, 127, 128, 147, 202
Levinas, E., 35, 192, 209
Linschoten, J., 38, 121, 122, 132, 209, 212
Literatura, 37, 62, 74, 87, 88, 92, 96, 100, 115, 119, 141, 158, 171, 188
Litt, Th., 21, 209
Logos, 25, 34, 46, 51, 147, 149
Luckmann, T., 27, 119, 200, 211

M

Maeda, C., 10, 180, 209
Malinowski, B., 194
Man, Time and World, Straus, 91, 211
Marcel, G., 31, 41, 70, 77, 92, 93, 109, 125, 132, 168, 188, 192, 209
McHugh, P., 188, 195, 206, 209
Mead, G. H., 198, 209
Mehan, H., 194, 209
Merleau-Ponty, M., 15, 28, 31, 36, 41, 50, 51, 56, 58, 59, 72, 92, 93, 114, 120, 132, 142, 145, 148, 167, 188, 196, 198, 199, 200, 201, 209, 210
Metáfora, 67-69, 197, 199
Metodología, 20, 21, 23, 39, 45-48, 59, 93, 137,

143, 148, 158, 165, 169, 170, 196
–fenomenológica, 47, 148, 149
–*véase* investigación
Middlemarch, Elliot, 40, 207
Milne, A. A., 100, 101, 210
Mollenhauer, K., 92, 210
Momento del nacimiento, 99, 115, 120
Mood, J. L. L., 130, 149, 210
Muerte de Iván Ilitch, La, Tostoi, 180
Mulderij, K., 179, 205
Mundo de la vida, 9-12, 20, 22, 25, 27, 36, 37, 43, 45, 60, 66, 71, 86, 100, 114, 119-124, 139, 144, 146, 151, 152, 162, 172, 196, 199, 200
–*véase* experiencia vivida

N

Narcisismo, 51, 149, 157, 209
Narrativa, 37, 115, 126, 130, 131, 136, 177, 183, 186
Náusea, La, Sartre, 87
Nietzsche, F., 23, 69, 139, 167, 173, 192, 209, 210
Nightingale, F., 180
Noema, 200
Noesis, 200
Nohl, H., 9, 21, 210
Notas sobre enfermería, Nightingale, 180

O

Objetividad, 15, 34, 38
Observación, 22, 71, 79, 86, 87, 92, 156, 158, 181, 191, 193
Olson, C., 10, 180, 210
Ong, W. J., 140, 143, 146, 210
Ontológico, 200
Orientado, 39, 42, 51, 63, 80, 116, 148, 154, 160, 166, 167, 170, 178, 192, 195, 196

P

Padres, 9, 19, 20, 24, 30, 60-63, 67-71, 73, 74, 77-80, 92, 97-105, 107-109, 111-113, 123-126, 128, 130, 139, 144, 149, 151, 156-158, 161-166, 171, 172, 175, 181-184, 187, 188
Parto, 78, 90, 117, 181, 182
Pedagogía, 9, 10, 17, 19, 21-23, 25, 30, 32, 33, 47, 62-66, 69-71, 74, 93, 94, 96, 97, 107, 108, 114, 124, 127, 137, 141, 151-169, 172, 174, 175, 178, 182, 183, 189, 196
Person and World, Van den Berg y Linschoten, 132, 209
Peste, La, Camus, A., 180
Phenomenology of perception, Merleau-Ponty, 196
Piel dura, La, Truffaut, 101, 102
Pigmalión, efecto de, 199
Platón, 116, 135, 136, 159, 160, 192, 193, 199, 210
Poesía, 13, 14, 29, 31, 37, 38, 75, 87-89, 91, 110, 115, 130, 131, 135, 147, 170
Polanyi, M., 129, 210
Pollock, L. A., 155, 210
Poner entre paréntesis, 67, 200
Positivismo, 15, 161, 164
Posmodernismo, 58, 157, 160, 161
Praxis, 10, 26, 33, 144, 146, 167, 173-175, 185, 203
Presencia, 24, 42, 55, 56, 58, 70, 79, 101, 121, 125, 126, 143, 149, 181, 202
Previo, conocimiento, 25, 66-70, 187
Problem of embodiment, Zaner, 187
Procopius, 134
Profundidad, 11, 29, 32, 38, 41, 50, 56, 117, 120, 137, 143, 145, 148, 167-169, 183
Progoff, I., 91, 210
Protocolos, Escritura de, 83-85, 111
Proust, M., 36, 87, 196

R

Racionalidad, 33-35, 192, 203
Ray, W., 201, 210
Realismo, 28
Reducción, 36, 200, 201
Reflexión, 16, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 33, 35, 40, 41, 47, 50, 51, 53, 57, 58, 68, 69, 75, 79, 83, 87, 95-126, 130, 131, 135, 137, 138, 140, 142-144, 146, 154, 157, 158, 165, 169, 170, 172, 178, 181, 188, 192, 193, 195, 199, 201, 202
–*véase* investigación
República, La, Platón, 136
Rescritura, 148
–*véase*, escritura
Ricoeur, P., 34, 59, 192, 197, 198, 210
Rilke, R. M., 130, 149, 210
Robinson, M., 103, 107, 210
Rorty, R., 25, 48, 210
Rosen, H., 137, 147, 211
Rousseau, J. J., 155, 156, 211

S

Sartre, J. P., 15, 42, 43, 87, 121, 132, 142, 143, 148, 188, 192, 211
Saussure, F., de, 201
Schaffer, R., 68, 211
Scheler, M., 211
Schleiermacher, F. E. D., 33, 148, 197, 211
Schultz, A., 200, 211
Seminarios, 118, 119, 139
Semiótica, 9, 19, 20-22, 200-202
Ser, El, 25, 32, 56, 59, 97, 131, 148, 196, 200, 202
Ser y el tiempo, El, Heidegger, 91
Shaw, G. B., 163
Significado vivido, 42, 45, 72, 87, 95, 126, 157, 201, 202
Silencio, 26, 31, 56, 69, 85, 102, 104, 117, 128-131, 147, 185
Silverman, H. J., 44, 211
Sloterdijk, P., 134, 147, 211
Smith, D. G., 10, 157, 211
Smith, S., 10, 181, 211
Sócrates, 116, 118, 133, 135, 159, 160
Sontag, S., 201, 211
Suposiciones, 45, 46, 66
Spiegelberg, H., 198, 211
San Agustín, 91
Strasser, S., 192, 211
Straus, E. W., 39, 91, 198, 207, 210, 211
Strauss, A. L., 198, 207
Styron, W., 103, 211
Subjetividad, 11, 14, 34, 38, 128, 144, 185

T

Tacto, 17, 25, 30, 39, 41, 53, 67, 76, 107, 112, 113, 136, 146, 148, 158, 169-171, 174, 179, 184, 185
–pedagógico, 158, 169, 185
Técnicas, 17, 40, 41, 45-48, 68, 80, 86, 148, 151, 163, 170, 171, 178
–*véase* metodológicas, investigación, escritura
Temas, 11, 15, 48-50, 52, 57, 87, 90-94, 96-98, 101, 105, 106, 108, 109, 111, 113, 115-126, 171, 174, 177, 181, 184-188, 195
Temporalidad, 119, 120, 122, 188, 202
Tennyson, A., Lord, 180
Teoría crítica, 11, 21, 157, 203
Textualidad, 11, 59, 154, 159, 160, 165-169, 197
The crisis of European sciences and transcendental phenomenology, Husserl, 196, 199, 208
The structures of the life-world, Schultz y Luckman, 200
Tiempo, 40, 42, 50, 79, 87, 91, 95, 114, 120-123, 130
Tiempo vivido, 36, 119, 122, 123, 188, 202

Tolstoi, L. N., 180
Tratado sobre educación, Rousseau, 155
Proceso, El, Kafka, 87
Truffaut, F., 101, 102, 212

U

Único, Teoría de lo, 25, 165, 170-172

V

Valéry, P., 36, 196
Van den Berg, J. H., 21, 93, 128, 132, 209, 212
Vanderberg, D., 196, 212
Van Gogh, V., 92
Van Manen, M., 17, 24, 108, 152, 153, 165, 169, 183, 185, 212
Verdad y método, Gadamer, 21, 207
Verhoeven, C., 133, 212
Verstehen, 34
Vico, G., 201
Visible and the Invisible, The, Merleau-Ponty, 114, 210

W

Wilson, B. R., 34, 212
With Child: A Diary of Motherhood, Chesler, 10, 90, 206
Wittgenstein, L., 13, 14, 200, 212
Wolcott, H. F., 153, 212
Woolf, V., 69, 212

Z

Zaner, R. M., 187, 212

Universidad de Navarra
Servicio de Bibliotecas

Investigación educativa y experiencia vivida

Este libro presenta una aproximación, basada en las ciencias humanas, a la metodología investigacional en la educación y otros campos profesionales relacionados entre sí, como el asesoramiento, la pedagogía, la enfermería, la psicología y las ciencias de la salud. *Investigación educativa y experiencia vivida* ofrece explicaciones metodológicas detalladas y ejemplos prácticos de investigación fenomenológica hermenéutica. Muestra cómo orientarse hacia la experiencia humana y cómo construir cuestiones textuales que evoquen el sentido fundamental del cuestionamiento, y proporciona un conjunto sistemático de planteamientos para obtener el material experimental que forma la base de las reflexiones textuales en la producción de percepciones interpretativas. El autor expone asimismo el papel que desempeña el lenguaje en la investigación que se lleva a cabo en el terreno de las ciencias humanas, también ofrece planteamientos para estructurar los textos de investigación en relación con los tipos específicos de cuestiones que se estudien. Finalmente, el autor, Max van Manen, sostiene que la elección del método de investigación es, en sí mismo, un compromiso ético que nos muestra la forma con que nos desenvolvemos en la vida.

El autor, Max van Manen, ha desempeñado su tarea de profesor en distintos niveles educativos en los Países Bajos y Canadá. Actualmente es profesor de Educación en la Universidad de Alberta, en Canadá. Van Manen ofrece conferencias y talleres regularmente sobre los métodos de investigación en ciencias humanas y sobre temas relacionados con la práctica profesional en educación, ciencias de la salud y psicología. Entre sus libros, que han sido publicados en muchos idiomas, se encuentran *The Tone of Teaching*, *El tacto en la enseñanza* y *Secretos de la infancia: intimidad, privacidad e identidad* (con Bas Levering).

IDEA BOOKS

ISBN 84-8236-283-6

9 788482 362830